



Centro de Educação
Campus Universitário
Cidade Universitária
Recife-PE/BR CEP: 50.670-901
Fone/Fax: (81) 2126-8952
E. Mail: edumatec@ufpe.br
www.gente.eti.br/edumatec

**Letramento(s) Digital(is) e Jovens de Periferia:
o transitar por (Multi)letramento(s) Digital(is) durante o Processo de
Produção de Vídeos de Bolso**

MÁRCIA GONÇALVES NOGUEIRA

**Recife
2014**

MÁRCIA GONÇALVES NOGUEIRA

**Letramento(s) Digital(is) e Jovens de Periferia:
o transitar por (Multi)letramentos Digital(is) durante o Processo de
Produção de Vídeos de Bolso**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção de título de Mestre em Educação Matemática e Tecnológica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Soares Padilha

**Recife
2014**

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

N778I Nogueira, Márcia Gonçalves.
Letramento(s) digital(is) e jovens de periferia: o transitar por (multi)letramento(s) digital(is) durante o processo de produção de vídeos de bolso / Márcia Gonçalves Nogueira. – Recife: O autor, 2014.
241 f.: il. ; 30 cm.

Orientadora: Maria Auxiliadora Soares Padilha.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco,
CE. Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, 2014.
Inclui Referências e Apêndices.

1. Letramento. 2. Tecnologia educacional. 3. UFPE – Pós-graduação.
I. Padilha, Maria Auxiliadora Soares. II. Título.

371.334 CDD (22. ed.) UFPE (CE2014-24)

MÁRCIA GONÇALVES NOGUEIRA

**Letramento(s) Digital(is) e Jovens de Periferia:
o transitar por (Multi)letramentos Digital(is) durante o Processo de
Produção de Vídeos de Bolso**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a conclusão do Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Aprovada em: 28/02/2014

Presidente e Orientadora

Prof^a Dr^a Maria Auxiliadora Soares Padilha

UFPE

Examinador Externo

Prof. Dr. Arlindo José de Souza Júnior

UFU

Examinadora Interno

Prof^a Dr^a. Patricia Smith Cavalcante

UFPE

Recife, 28 de fevereiro de 2014.

*Aos meus filhos Adriano e Mariana,
Por serem a razão da minha vida.*

Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e todos os espíritos de luz por terem me acompanhado nesta caminhada, dando-me força, saúde e determinação para chegar até o fim. A minha querida orientadora e amiga Auxiliadora Padilha por ter confiado em mim e ter sido meu porto seguro para tornar este sonho possível. A minha mãe que mesmo sem entender o que faço tem muito orgulho de mim, estando presente em momentos importantes e perdendo todas as minhas ausências. Aos meus irmãos: Wellington e Wilton, cunhadas e sobrinhos que compartilham comigo a alegria da conquista de mais um degrau no meu percurso acadêmico. Ao Prof. Dr. Arlindo Júnior da Universidade Federal de Uberlândia por ter participado da minha banca de defesa e pelas excelentes sugestões. Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica (PGEDUMATEC) que me guiaram em novas descobertas e desafios: Patrícia Smith, Sérgio Abranches, Iranete Lima, Ana Beatriz, Thelma Panerai. A coordenação do PPGEDUMATEC: Rute de Souza e Carlos Monteiro. Ao professor José Batista do Programa de Pós-graduação em Educação pelas valorosas contribuições para a realização deste trabalho. A coordenação e oficinairos do Programa de extensão Proi-digit@I por me oportunizar tantas descobertas e aprendizagens, em especial ao grupo de vídeo: Márcio, Edilma, Clara, Romerita, Cinthia e Paula que me apoiaram e que fazem parte desta história. A minha querida amiga Flávia Santana pelo apoio e incentivo em todos os momentos. A minha turma de mestrado, grupo inesquecível, que me acolheu e dividiu comigo sentimentos diversos: alegrias, tristezas, angústias, cansaço e a certeza que podíamos contar um com o outro. A Martinha e Lucicleide, duas grandes amigas que conquistei neste período. Enfim, a tantas outras pessoas que ajudaram, direta e indiretamente, para que eu chegasse até aqui.

O olhar corre, no dom de colocar em foco, o risco de fixar-se somente sobre o ponto de vista, mas na realidade é dotado de mobilidade, da capacidade de deslocar-se, mudar de perspectiva, amplia ou reduzir o campo, desfocar o objeto e colocar em evidência seus atributos e qualidades diversas não podendo imediatamente visíveis, muitas vezes, diferentes entre si podendo até polarizar.

(Alberto Melucci)

Tarefa penosa é esta, a de tentar fazer um balanço, uma síntese, uma conclusão, provisória ou parcial que seja, de um itinerário de investigação onde predominam múltiplas vias de abordagem sobre múltiplos itinerários juvenis, alguns deles descontínuos, sinuosos, fragmentados, imprevisíveis.

(José Machado Pais)

RESUMO

Este trabalho foi elaborado com o objetivo de analisar os tipos de letramento(s) digital(is) mobilizados por jovens de periferia durante a produção de vídeos de bolso a partir de uma Pesquisa Participante, à luz do modelo teórico-metodológico de (Multi)letramento(s) Digital (is) de Selber (2004), considerando os níveis de letramento digital: funcional, crítico e retórico. O referencial teórico baseia-se nos estudos de Heath (1983), Street (1984, 2003), Kleiman (2008), Buzato (2007), Lemke (2010), Dionísio (2007), New London Group (2006), entre outros que contribuíram para as reflexões propostas neste trabalho. A metodologia é de caráter qualitativo, a partir dos estudos realizados por Triviños (1987) e Demo (1995), e emprega questionários *online*, entrevistas semiestruturadas, registros em vídeo e notas de campo com jovens estudantes de escola pública estadual da região metropolitana de Recife/PE. Com os resultados fica evidenciado a capacidade dos jovens pesquisados transitarem por diferentes letramentos digitais, de modo hipertextual e não linear, buscando informações de forma autônoma no espaço virtual, (re)significando, desta forma, seus usos e aplicações. Observei, então, novos aprendizados e novos letramentos aflorando desta geração que mesmo com todas as dificuldades conseguem interagir e usufruir das Tecnologias Digitais em benefício próprio e da coletividade. Nessa perspectiva, as mídias de comunicação massiva transmitem informações e as novas mídias (e sua diversidade de linguagens) favorecem uma comunicação pós-massiva onde todos têm voz e vez na Cultura Digital.

Palavras-Chave

Letramento Digital; Multiletramentos Digitais, Cultura Digital; Cultura Jovem

ABSTRACT

This work was done with the aim of analyzing the types of literacy (s) digital (s) mobilized by youths from the periphery during the production of videos of pocket from a Research Participant, to the theoretical and methodological model Multiliteracies Digital of Selber (2004), considering the levels of digital literacy: functional , critical, and rhetorical. The theoretical framework is based on the studies of Heath (1983), Street (1984, 2003), Kleiman (2008), Buzato (2007), Lemke (2010), Dionísio (2007), New London Group (2006), Selber (2004, among others who contributed to the considerations proposed in this work. The methodology is qualitative, based on the studies by Triviños (1987) and Demo (1995), and employs online questionnaire, semi - structured interviews, video recordings and field notes to young public school students in the metropolitan area Recife/PE. With the results evidenced the ability of young people surveyed transit through different digital literacies, seeking information autonomously in virtual space, (re) meaning thereby, its uses and applications. Then noticed new learning and new literacies surfacing of this generation that even with all the difficulties can interact and take advantage of Digital Technologies for their own benefit and the community. The media of mass communication transmit information and new media (and its diversity of languages) favor a post-mass communication where everyone has a voice and time in Digital Culture.

Keywords

Digital literacy, multiliteracies Digital, Digital Culture, Youth Culture

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Fotografias da entrada principal da escola e área comum onde foram feitas as inscrições	57
Figura 2 Fotografias de acesso e do interior do laboratório de informática	61
Figura 3 Fotografias da Oficina de Vídeo de Bolso Proi-Digit@I	71
Figura 4 tela de acesso a base de dados criada no Software <i>webQDA</i>	86
Figura 5 tela de usuários colaboradores	87
Figura 6 Tela do menu de gerenciamento dos dados internos no <i>webQDA</i> ..	87
Figura 7 tela de tratamento de imagem no <i>webQDA</i>	88
Figura 8 tela com as transcrições das entrevistas no <i>webQDA</i>	90
Figura 9 Categorias de análise (detalhe) – <i>webQDA</i>	93
Figura 10 Representação de prática e evento de letramento sob a perspectiva do Modelo Ideológico	126
Figura 11 Fotografias tiradas do Mural de uma Escola Pública visitada pelo Programa de Extensão Proi-Digit@I.....	159
Figura 12 Tela com opções para marcar o <i>post</i> ou comentário no <i>Facebook</i>	179
Figura 13 tela com a opção de marcar o <i>post</i> ou comentário como <i>spam</i> no <i>Facebook</i>	179
Figura 14 Narrativa escrita produzida pelo grupo das meninas (Deficiência Intelectual).....	195
Figura 15 Roteiro do vídeo Deficiência Intelectual (DI) produzido pelo grupo das meninas.....	196
Figura 16 Narrativa escrita produzida pelo grupo das meninas (Pânico na escola).....	197
Figura 17 Roteiro do vídeo Pânico na Escola, produzido pelo grupo das meninas.....	198
Figura 18 Narrativa Escrita do vídeo A arte do Skate produzido pelo grupo dos meninos.....	200
Figura 19 Análise dos Níveis de Letramento Digital	220

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Fases da Pesquisa Participante e etapas de desenvolvimento da Metodologia da Pesquisa	54
Quadro 2 Síntese dos Jovens Pesquisados	66
Quadro 3 metodologia da Oficina de Vídeo de Bolso	73
Quadro 4 Técnicas e Instrumentos de coleta e respectivos objetivos específicos	75
Quadro 5 Níveis e Parâmetros do modelo teórico de Multiletramentos Digitais	91
Quadro 6 Letramento e acesso à TIC	130
Quadro 7 A paisagem conceitual do modelo teórico de multiletramentos	156
Quadro 8 Modelo de Multiletramentos Digitais	157
Quadro 9 Novo quadro de parâmetros de uma abordagem crítica de Letramento Digital	175

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Práticas digitais com o uso do celular	98
Gráfico 2 Tempo gasto em algumas atividades com o celular	99
Gráfico 3 Conteúdos midiáticos produzidos pelos jovens	100
Gráfico 4 Locais de acesso à Internet	102
Gráfico 5 Notificação pelo celular	103
Gráfico 6 Recursos Tecnológicos dos sujeitos pesquisados	163

SUMÁRIO

TRANSIÇÃO POR ONDE?	17
TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS: DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA À PERIFERIA	40
1.1 Da Extensão Universitária à Periferia.....	40
1.2 O desafio de pesquisar <i>in loco</i>	46
1.3 Caminhos da Investigação: Abordagem, Enfoque e Tipo de Pesquisa	49
1.4 Primeiras Inserções: descrições do cenário	56
1.5 Jovens Participantes: sujeitos de pesquisa	64
1.6 Descrevendo a oficina de vídeo de bolso	70
1.7 Instrumentos e Procedimentos para a Coleta.....	74
1.8 Técnica de Análise dos Dados	82
CULTURA DIGITAL JOVEM: AS TIMS INVADEM AS PERIFERIAS	96
2.1 As TIMS invadem as periferias, e agora?.....	96
2.2 Escola, espaço de cruzamento de cultura(s)?.....	105
2.3 Cultura Jovem: diferentes olhares para a Juventude	111
LETRAMENTO(S) DIGITAL(IS): UM NOVO <i>ETHOS</i> QUE SURGE COM A CULTURA DIGITAL	116
3.1 Conceitos de Letramento – caracterizando o fenômeno	116
3.2 Letramento(s) Digita(is) – um olhar por trás da câmera do celular.....	128
MULTILETRAMENTOS DIGITAIS – NOVOS E HÍBRIDOS LETRAMENTOS EM CONTEXTO DE PERIFERIA	148
4.1 A pesquisa com jovens de periferia com base em Multiletramentos	148
4.2 Multiletramentos na era digital.....	155
4.3 Práticas de Letramento Digital Funcional – cruzando fronteiras conceituais	159
4.4 Práticas de Letramento Digital Crítico – Uma câmera na mão e conexões na cabeça.....	172
4.5 Práticas de Letramento Digital Retórico – transformando as narrativas audiovisuais em ações sociais	190
4.5.1 Processo de Produção dos vídeos de bolso.....	193
4.5.2 Parâmetros da abordagem Retórica.....	200

4.6 Desafios Interpretativos: o transitar de jovens da periferia por práticas de (Multi)letramentos Digital(is)	210
CONECTANDO ALGUNS NÓS	216
REFERÊNCIAS	223
APÊNDICES	234
Apêndice I - Questionário Online Cultura Digital	234
Apêndice II – Roteiro de entrevista semiestruturada.....	239
Apêndice III - Termo de consentimento informado para menor.....	240
Apêndice IV - Termo de consentimento informado para livre e esclarecido.....	241

TRANSIÇÃO POR ONDE?

O objetivo deste estudo transita pela concepção de Multiletramento(s) digital(is) à luz de Selber (2004) que compreende o Letramento Digital a partir de três dimensões: Letramento Digital funcional, Letramento Digital crítico e Letramento Digital retórico. O modelo teórico¹ desenvolvido pelo autor é tomado como foco de análise de práticas discursivas de leitura e escrita de jovens estudantes de escola pública residentes na periferia da região metropolitana do Recife, interligando elementos do contexto de cultura digital vivenciados dentro e fora da escola, com o uso do celular para a produção de sentidos e significações juvenis. Busquei, a partir de uma Pesquisa Participante de abordagem qualitativa, em um processo educativo não formal, adentrar nesse universo juvenil para analisar os tipos de Letramento(s) Digital(is) mobilizados por jovens de periferia durante o processo de produção de vídeos de bolso², gênero este que surgiu com a Cultura Digital e a emergência das Tecnologias da Informação Móveis Sem Fio (TIMS).

A opção por esse percurso metodológico justifica-se por uma postura participativa e dialogada do pesquisador que durante toda a pesquisa mantém um canal de comunicação e colaboração aberto aos dilemas e expectativas de jovens inscritos em uma sociedade marcada pela desigualdade social. Esses, contudo, resistem aos ditames de um processo acelerado e excludente da globalização, vivenciando uma cultura digital que lhes são própria, mobilizados pelo desejo, sentido e valor dados às práticas culturais contemporâneas mediadas pelas tecnologias digitais.

¹ O modelo teórico de (multi)letramento(s) digital(is) de Selber (2004) será discutido mais adiante, no capítulo 4 | Multiletramentos digitais – novos e híbridos letramentos em contexto de periferia.

² Vídeo de bolso| são vídeos digitais de curtíssima duração (entre 1 e 2 minutos) e gravados pelo celular e/ou dispositivos móveis em geral. O termo “vídeo de bolso” está sendo bastante utilizado no campo do audiovisual. Esse formato “de bolso” traz a ideia de utilizar ferramentas digitais, portáteis e fáceis de manusear para produção de vídeos diversos. Disponível em: <http://viraeducom.wordpress.com/category/midias/audiovisual/video-de-bolso>.

Neste aspecto, a proliferação das Tecnologias de Informação Móveis Sem Fio³ (TIMS) tende a contribuir com a “propagação veloz de certos símbolos e valores pelos mais diversos países [o que] permite que jovens – de diferentes condições sociais e de diferentes locais do mundo – de alguma forma partilhem um mesmo universo de referência” (NOVAES; VITAL, 2006, p. 113 – Grifo do autor). Hoje, acesso à informação ultrapassa os muros da escola e não está mais centrada na figura do professor e da escola, mas, é também acessível a qualquer pessoa e a qualquer momento, através das redes digitais que abrem um extenso canal de comunicação com o mundo e com o outro, possibilitando assim, a apropriação de novos saberes.

Inicialmente faz-se necessário reconhecer as dificuldades encontradas para delimitar o próprio objeto, tendo em vista a complexidade acerca da discussão sobre o fenômeno de Letramento que tem suas bases teóricas na área da linguística. Os reflexos causados pelo processo inevitável da globalização tecnológica tem desencadeado uma junção de culturas, culminando numa hibridização cultural e surgimento de novos gêneros e linguagens, devido às práticas sociais emergentes de leitura, escrita e interpretação aplicadas a contextos digitais. Com isto novas dimensões de Letramento surgem, dentre elas, a digital, permeando também estudos na área de educação, comunicação e cultura contemporânea.

Por isto, recorro ao termo Letramento(s) Digital(is) sempre de forma plural e situada tendo em vista a justaposição de múltiplos letramentos que emergem em diferentes eventos e práticas a partir do uso que se faz das Tecnologias Digitais (computador, laptop, Tablet, câmera digital, celular, smartphone, mp3), em concordância com Buzato (2007) ao conceituar o termo como “redes complexas de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, se entrelaçam, se contestam e se modificam mútua e continuamente por meio, em virtude e/ou por influência da TICs” (p.168).

Compreendo, contudo, que a definição de Letramento Digital utilizada pelo autor, como “rede de letramentos” ou “letramentos em rede”, não significa dizer que há uma sobreposição ou dependência de um tipo de letramento em

³ TIMS - termo criado por Saccol, Schlemmer e Barbosa (2011) para contextualizar as funcionalidades e facilidades desta nova geração de dispositivos móveis (celular, *Smartphone*, *PDA*, *Tablet*) para a aprendizagem em contextos de mobilidade e ubiquidade.

relação a outro para a sua efetiva existência, e sim uma diversidade de práticas sociais letradas de leitura e escrita que se ajustam e se interligam semelhante à estrutura das redes, da não linearidade, da hipertextualidade, da instantaneidade. Enfim, dos rizomas da cultura digital que a sociedade vivencia e que a cada inovação tecnológica se redesenha exigindo dos sujeitos uma participação mais ativa, crítica e produtiva para que as informações cheguem a todos os locais, se reproduzam e frutifiquem em prol da participação ativa do indivíduo na sociedade informacional.

Encontro nos estudiosos Deleuze e Guattari (1995) em seu livro *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, uma interpretação filosófica do conceito original de rizoma⁴ que contextualiza de forma análoga a estrutura das redes e a nova dinâmica de conceber a realidade e de se construir conhecimento na cultura digital. Os autores declaram que o rizoma, no sentido filosófico e epistemológico, trata-se de um sistema de construção do pensamento aberto o qual os conceitos não estão dispostos de forma hierarquizada e nem partem de um ponto central, eles surgem de qualquer parte e se dirigem para quaisquer pontos - em oposição ao conceito de árvore que possui um sistema fechado e hierarquizado. Deste ponto de vista, considero que os rizomas formados pela cultura digital podem nos levar a novas compreensões e interpretações de como os jovens pensam, se relacionam e produzem cultura ao criar narrativas audiovisuais que retratam seu modo de ver e estar na sociedade em meio a tantas mudanças de ordem social, cultural e tecnológica.

Na concepção de Castells (1999), as redes digitais constituem "a nova morfologia social de nossas sociedades e a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura" (p. 497), possibilitando com isto a transformação e reconfiguração dos contextos socioculturais pelas subjetividades e modos que os sujeitos a praticam na contemporaneidade, inclusive, nas formas de aprender, ensinar e se comunicar.

⁴ Conceito Botânico de Rizoma – Rizoma é a extensão do caule que une sucessivos brotos. Naspífitas é a parte rasteira que cresce horizontalmente no substrato. Ele pode ser bem extenso e semelhante a um arame ou bem curto, quase invisível. Dele partem o caule, pseudobulbos e raízes. Acesso em: 05 jun 2013. Disponível: <http://www.rizomas.net/filosofia/rizoma/77-o-conceito-botanico-de-rizoma.html>

Na atualidade, a imagem do jovem está associada às TIMS e por isto os olhares de muitos estudiosos estão voltados para os reflexos provocados por este fenômeno da cultura digital entre os jovens, principalmente na educação, palco de muitas tensões e conflitos geracionais e de linguagem. Presenciamos, então, conflitos constantes de poder, onde de um lado está uma cultura jovem digital, ansiosa por utilizar e explorar as potencialidades das tecnologias digitais, e em contrapartida, uma cultura escolar analógica temerosa dos efeitos e consequências da proliferação destas tecnologias dentro da escola, espaço educativo que permanece dissociado da cultura digital na qual esta geração está inserida. Assim sendo, todos devem estar se perguntando: afinal, como podemos pensar uma educação no sentido de formar sujeitos 'letrados' para enfrentar essa nova forma de organização social em rede que emerge com a cultura digital? Como pensar uma educação contemporânea que atenda às demandas sociais do mundo globalizado?

Somos desafiados a todo o momento a refletir sobre a condição desses jovens na sociedade e compreender qual a relação com o saber que eles mantêm com as tecnologias, o que de fato os mobiliza a aprender, a buscar informações, a produzir cultura e compartilhar com os outros. Diante desta série de inquietações trazemos a discussão outra situação que tem tomado grandes dimensões e se refere à proliferação das TIMS, em especial, do celular e do smartphone, nas classes mais populares. Esses dispositivos 'híbridos' de convergência midiática, que tanto provoca fascínio nos jovens por possuir várias funcionalidades, além de serem portáteis, 'cabem no bolso', são acessíveis, populares e altamente imprescindíveis nas relações sociais virtuais, têm colocado em cheque, inclusive, os tradicionais *PC (Personal Computer)* diante das inúmeras vantagens que esses pequenos dispositivos oferecem, dentre as principais: a portabilidade e a mobilidade.

Neste contexto, cabe destacar que essa nova realidade cultural é vivenciada de modo intenso e transparente pelos jovens que se adaptam com muita facilidade às constantes inovações tecnológicas independente da classe social a que pertençam. Hoje, com a proliferação dos celulares e o barateamento dos serviços de acesso à internet, o acesso ao equipamento e a rede deixou de ser um dos fatores de exclusão digital e social, até porque é muito difícil encontrar uma pessoa sem um celular a mão.

É importante registrar que antes da explosão do fenômeno da comunicação móvel, fatores econômicos como o alto valor dos computadores e o difícil acesso à internet eram impeditivos para a inclusão digital de grande parte da população nas dinâmicas comunicacionais e informacionais da atualidade. Em detrimento a essa situação o acesso ao equipamento e a conectividade foi idealizado por meio de programas e projetos públicos e privados de Inclusão Digital, oferecidos às comunidades periféricas e de baixa renda, através de instituições educacionais públicas e seus laboratórios de informática, de centros comunitários, de Organizações não governamentais (ONGs) e até por iniciativa da população com o surgimento da *lan house* - segmento informal do mercado financeiro que teve sua expansão a partir da década de 1990 nas comunidades periféricas pela própria necessidade das classes mais populares em ter acesso ao mundo digital.

Entretanto, hoje, a sociedade depara-se com outra realidade, qualquer pessoa pode ter o seu celular, independente de sua classe social e econômica, e acessar a internet a qualquer hora e em qualquer lugar por meio deste dispositivo, usufruindo das informações como bem lhe convier e não ficando condicionado a cursos instrumentais e acessos vigiados para se sentir pertencentes ao mundo digital. Contudo, a democratização do acesso à internet e as tecnologias móveis implicam em “mudanças significativas nas maneiras de ler, produzir e fazer circular textos na sociedade” (ROJO, 2013 p.20), implicando em novas práticas de produção de leitura-autoria que nem todos estão sendo preparados.

A independência quanto à posse do objeto, também reflete na relação que o sujeito estabelece para adquirir o saber digital, uma vez que se aprende na interação com o próprio objeto, com o outro e com o mundo, mobilizado pelo sentido que cada sujeito dá a tecnologia em sua vida e a atividade que se quer dominar, por exemplo, gravar vídeos, tirar fotos, compartilhar arquivos. E com isso, os torna maior, mais seguro de si, mais independente (CHARLOT, 2000, p. 60), mesmo diante das desigualdades enfrentadas quanto ao acesso a uma educação de qualidade, a entrada precoce no mercado de trabalho, a situação econômica familiar.

Contudo, por outra vertente, acredito que a democratização das tecnologias digitais sem uma reflexão crítica quanto ao uso é que tem na

verdade despertado olhares preconceituosos da sociedade quanto à adesão em massa das TIMS pelos jovens. Mas até que ponto esta democratização por si só favorece o uso social das tecnologias, possibilitando aos jovens uma participação ativa numa perspectiva de tornarem-se autores-produtores de cultura? Ou perdura-se o estereótipo de que os jovens são apenas consumidores ávidos em estar na ‘moda’ e fazer parte de uma rede, apenas respondendo e reproduzindo os apelos das mídias? A partir do questionamento, temos pela frente um grande desafio: desvendar os nós dessa imensa rede para possibilitar que a convivência entre os jovens e as TIMS nos mais diferentes espaços seja uma relação produtora de sentidos e significações, pois decerto que “não será só a adaptação à linguagem dos novos meios como imperativo abstrato, mas seu uso tático, criativo, transformador” (BUZATO, 2007, p. 74) que fará com que esta democratização se efetive em todas as suas dimensões “que pressupõe uma dimensão cultural, uma dimensão social, e uma dimensão físico-material entrelaçadas de maneiras complexas” (p.27).

Durante visitas feitas a escolas públicas municipais e estaduais de Recife, observamos que o uso do celular pelos jovens tem sido alvo de reclamações constantes de gestores e professores e levou-me a constatar que a comunidade escolar ainda não está preparada para lidar com a situação e preferem inibir e, até proibir o seu uso, mas mesmo assim, os estudantes burlam as regras e encontram formas de utilizá-lo durante o período em que estão na escola. Diante desta realidade, algumas prefeituras optaram, emergencialmente, por regulamentar o seu uso, como foi o caso de Recife (entre outras capitais brasileiras⁵) através da lei nº. 17.837/2012 decreta a proibição do “uso de aparelho celular e equipamentos eletrônicos nas salas de aulas das escolas municipais e particulares, localizadas na cidade do Recife, exceto aqueles para uso pedagógico” (Recife, 2012).

Apesar da exceção descrita no texto referente ao ‘uso pedagógico’ nos parece que o poder público segue caminhos distintos quanto à formação

⁵ Leis municipais que regulamentam o uso do celular: João Pessoa/PB - <http://www.exatasnews.com.br/retrocesso-prefeito-de-cidade-paraibana-proibe-uso-de-Tablets-em-salas-de-aula/>; Rio de Janeiro - <http://pt.scribd.com/doc/57475921/Lei-N%C2%BA-5453-Modifica-a-Lei-n%C2%BA5222-que-proibe-o-uso-de-telefone-celular-nas-escolas>; Brasília - <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/lei-proibe-uso-celular-sala-aula-739266.shtml>; São Paulo - <http://www.al.sp.gov.br/legislacao/norma.do?id=74333>

cidadã dos estudantes para o uso das tecnologias digitais, pois concomitantemente a decretação da lei têm sido implementado na rede municipal e estadual de ensino de Pernambuco os programas Um Computador por aluno⁶ (UCA) e o projeto Aluno Conectado⁷, com distribuição de *Tablets* e rede *WI-FI* livre dentro da escola. Entendo que o contrassenso está em condicionar o uso do celular à prática pedagógica do professor quando sabemos que há outras variáveis envolvidas nesse processo que não discutiremos neste estudo como, por exemplo, a falta de formação cultural de toda a comunidade escolar e não somente do docente para o uso das tecnologias digitais, a falta de infraestrutura tecnológica que deem condições para o uso simultâneo e com qualidade, a manutenção dos equipamentos e de toda a infraestrutura.

Diante desse cabo de guerra quanto ao uso do celular que envolve os anseios dos jovens e as relações de poder na escola, questionamos se práticas sociais com o uso do celular facilitariam de fato a apropriação de letramentos em rede (letramento escolar, letramento crítico, letramento audiovisual, letramento midiático, entre outros), conforme proposto por Buzato (2007) ao conceituar Letramentos Digitais, independente do modo como eles aconteçam, dentro ou fora da escola, em momentos formais ou informais, ou em interação com professores e colegas.

Assim sendo, passei a observar os hábitos cotidianos de jovens da periferia com o uso do celular como: trocar mensagens, tirar fotos, escutar música, ver vídeo, interagir nas redes sociais. Ao visitar escolas públicas da Rede Municipal de Ensino do Recife como objetivo de propor oficinas de vídeos digitais para os estudantes em parceria com o Programa de extensão Proi-Digit@I da Universidade Federal de Pernambuco⁸, pude observar jovens reunidos, sempre em grupos, pelas calçadas no trajeto para a escola. A maioria

⁶ Programa Um Computador por aluno (UCA) – disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CDAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.uca.gov.br%2F&ei=LMKpUtu1O9PNkQeei4DwBq&usq=AFQjCNFyX2foNN_6pdbhs0IERTtBXN5IIQ&sig2= hkjYIZ0s62k8WWJ CmHWQ&bvm=bv.57967247.d.eW0

⁷ Projeto estadual Aluno Conectado - Projeto de Lei Ordinária nº. 664/2011 – disponível em: <http://www.alepe.pe.gov.br/paginas/?id=3598&legislatura=&doc=33C777CA161C62E20325794D000EF249>

⁸ Proi-Digit@I - Espaço de criação para inclusão digital de jovens da periferia de Recife, Olinda e Caruaru. Programa de Extensão da Universidade Federal de Pernambuco financiado pelo MEC/SESU.

portava celular, falavam, teclavam - provavelmente jogando ou passando torpedo - e escutavam música, uns em som alto para todo o grupo, enquanto outros usavam fones de ouvido.

Ao entrar na escola, ainda no pátio, percebi novamente que muitos estavam com os seus celulares em um horário que parecia ser o recreio e/ou intervalo. Alguns brincavam e corriam enquanto outros estavam novamente em grupos conversando e teclando no celular. Essas imagens me chamaram a atenção pela disseminação desse dispositivo entre jovens pertencentes a uma classe de baixa renda; pelo fascínio dos mesmos pela tecnologia; pelo que parecia ser um consumo cultural constante; pela sociabilidade entre os pares ao fazer uso de seus recursos; e principalmente, diante do cenário, por acreditar que esse dispositivo móvel pode ser visto como o *upgrade* que faltava para estimular diferentes aprendizados, nesse grupo de estudantes, especialmente, já que eles jamais se separam de seus celulares.

Diante deste fato, inicialmente, dei o seguinte título ao projeto: levanta a mão quem tem celular? Uma proposta de inclusão de digital de jovens da periferia do Recife, a partir da produção de vídeos de bolso. Com este título, bastante amplo, iniciei meus estudos norteados pela temática de Inclusão Digital (ID) por entender que esse grupo social (jovens de periferia) mesmo fazendo parte de uma geração digital, nascida e criada em contato direto com diferentes tecnologias, devido a falta de oportunidades (social e educativa) precisavam não somente ter acesso ao dispositivo móvel e habilidade técnica para manuseá-lo em atividades cotidianas, como ligar, passar torpedo e acessar a internet. Segundo Lemos (2007),

incluir não deve ser apenas uma simples ação de formação técnica dos aplicativos, como acontece na maioria dos projetos, mas um trabalho de desenvolvimento das habilidades cognitivas, transformando utilização em apropriação. A reflexão crítica da sociedade deverá gerar práticas criativas de recusa de todas as formas de exclusão social. A apropriação dos meios deve ocorrer de forma ativa (p. 42-43).

E, sobretudo, a partir de seu uso ter a condição de explorar suas potencialidades para se expressar criativamente e produzir informações

ampliando, assim, o capital técnico, cultural, social e intelectual essenciais para uma inclusão digital plena. A tecnologia, neste caso, está nas mãos dos jovens, sob o controle deles e ao seu bem dispor - sem regras ou amarras - e sem depender do acesso através dos laboratórios de informática das escolas, *lan houses* ou espaços que ofereçam programas de Inclusão digital pré-formatados. A proposta da oficina, na minha concepção, poderia oportunizar caminhos que os levassem a ID em diferentes dimensões como elencadas por Lemos (2007): 1) econômica - autonomia financeira para o acesso; 2) cognitiva - possuir uma visão crítica de uso e apropriar-se dos meios digitais e 3) técnica - ter domínio técnico para operacionalizar programas e navegar com destreza pela internet (p. 42), e assim estimular o processo criativo e crítico na produção dos vídeos, despertando o gosto por aprender desta parcela da população tão carregada de preconceitos e tensões próprias da condição juvenil.

A partir daquele momento, comecei a registrar todas as situações em que pude perceber as práticas sociais com o uso do celular pela população jovem de periferia, procurando encontrar possibilidades de interligá-los a processos educativos formais e não formais voltados para esse grupo social, que ainda se mostra passivo e a margem da dinâmica contemporânea de autoria, co-autoria e produção de conhecimento que faz com que as informações circulem, dê novas significações e alimentam a cultura digital. O fascínio que os jovens demonstram pelas TIMS expressa claramente que a tecnologia pode ser utilizada a favor da educação como uma ferramenta importante para promover a formação cidadã e despertar novas aprendizagens, atendendo aspectos tanto locais quanto globais.

Ao viajar a passeio para a cidade de Timbau do Sul, no Rio Grande do Norte, encontrei um jovem de 16 anos, estudante de escola pública da periferia da cidade que cursava o 7º. ano do ensino fundamental e que nos finais de semana ganhava dinheiro tirando fotos com efeitos especiais de turistas em um ponto turístico da cidade. Ele tinha acabado de comprar um celular, pois segundo ele, com o anterior as fotos não ficavam boas, a resolução era muito baixa. Ele tanto utilizava os celulares e câmeras digitais dos turistas quanto o

seu próprio celular e passava os arquivos por *Bluetooth*⁹. Então, perguntei-lhe como ele aprendeu a tirar aquele tipo de foto e a manusear todos os modelos que apareciam, e ele respondeu: observando e perguntando a outras pessoas que, também, faziam o mesmo trabalho nas praias da cidade e quanto ao manuseio do dispositivo, ele disse que o turista dava as primeiras orientações e ele fazia o resto. Pude identificar em sua prática alguns tipos de letramento: o letramento crítico por considerar que ele utiliza o dispositivo em seu benefício (econômico e social); o letramento informacional e visual pela destreza no gerenciamento das funcionalidades disponíveis para a execução da atividade; e o letramento escolar o qual, cognitivamente, amplia-se na relação com o objeto e com as pessoas de diferentes lugares que mantém contato.

Em outro momento tive contato na periferia do Recife com uma menina de 6 anos de idade, de uma família de baixa renda, e que estava iniciando os primeiros contatos com o sistema de escrita alfabética. A menina estava acompanhada da avó e ao me ver falando ao celular me pediu para ver, então, sem demora acessou as configurações do dispositivo, ativou a câmera e começou a tirar fotos das pessoas. Então lhe perguntei como tinha conseguido tirar as fotos e ela foi mostrando os caminhos. Ela utilizou a linguagem visual dos ícones (os signos) para navegar pelo sistema do celular e chegar até a câmera. Segundo Veen e Wakking (2010), essa geração incorpora os símbolos e ícones que veem na tela como meio de chegar mais rapidamente à informação, conhecem o significado deles e os reconhecem em diferentes ambientes. Perguntei, então, a sua avó se na família alguém tinha celular e se ela já tinha tido contato com este tipo de tecnologia. Ela respondeu que sim, mas não no mesmo modelo, era bem mais simples, mas como ela sempre foi muito curiosa e aprendia rápido. Nesse caso, observei que mesmo sem saber ler e escrever, ela conseguia explorar e usar as funcionalidades do celular sem dificuldades. Assim sendo, pude identificar a predominância do letramento visual, pois ela através dos ícones conseguia atingir o seu objetivo.

⁹ *Bluetooth* - tecnologia de comunicação sem com a finalidade de conectar e trocar informações entre dispositivos como telefones celulares, notebooks, computadores, impressoras, câmeras digitais e consoles de videogames digitais através de uma frequência de rádio de curto alcance. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Bluetooth>

Meses depois, pude verificar outra situação. Foi quando fui a Festa de São Sebastião na cidade de Itaquitinga, interior do estado de Pernambuco. A cidade possui uma área urbana pequena, mas uma grande extensão rural e sua economia dependem da agricultura e do comércio. Chegando ao centro da cidade encontrei vários jovens transitando pelas ruas, sempre portando o celular. Eles tiravam fotos com o celular, teclavam e gravavam as apresentações. Neste momento pude perceber que os hábitos desses jovens, em geral, não eram diferentes por estarem mais distantes dos grandes centros urbanos, onde há uma maior facilidade de acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), através de escolas e espaços que oferecem programas de inclusão digital. Então, aproximei-me de uma jovem de 14 anos estudante de escola pública da periferia da cidade que falava ao celular e fiz uma série de perguntas: de quem era o celular, se ela estudava, para que usava o celular e se usava na escola. Ela me respondeu: que o celular era dela e que tinha ganhado de presente dos pais. Os pais eram agricultores e ela os ajudava na roça e em casa. Ela falou que usava o celular para falar com os amigos, tirar fotos, escutar músicas e passar mensagens. Mas nunca tinha usado na escola para fazer 'tarefa'.

O celular que ela portava era um '*xing-ling*'¹⁰, ou seja, um aparelho comercializado no mercado paralelo por um custo bem menor, em comparação aos aparelhos das grandes marcas. Esse tipo de celular possui funcionalidades similares aos aparelhos originais (gravador de voz, *Bluetooth*, rádio, *WI-FI*, *GPS*, 3G, câmera fotográfica e de vídeo, jogos, *SMS*), mas são de procedência desconhecida e vida útil bem mais curta, mas apesar das limitações não impossibilita a participação desses jovens numa cultura digital na qual há a predominância do uso das tecnologias digitais nas mais diversas atividades, desde utilizar um terminal bancário com um cartão eletrônico (*off-line*) até usufruir das vantagens do *GPS* (*on-line*) para se locomover em localidades desconhecidas.

Olhando em volta, não é difícil perceber que o fenômeno da comunicação móvel tem se alastrado de forma vertiginosa na sociedade

¹⁰ Xing Ling é um termo empregado no Brasil para distinguir um produto genérico ou falsificado (copiado) de grandes marcas (imitação), tais como Nokia, Samsung, Apple, Sony, Kingston e outras menos conhecidas, dos quais não se sabe a origem, pois a sua procedência é duvidosa. Geralmente são fabricados na China. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Xing_Ling

contemporânea. Pessoas de todas as idades, classes sociais, gêneros e diferentes culturas ‘aderiram’ a esse tipo de comunicação e suas funcionalidades ou, numa perspectiva de globalização cultural, ‘deixaram-se’ seduzir ou até mesmo numa perspectiva um pouco mais pessimista, ‘escravizar-se’¹¹ por esta nova prática tão discutida na atualidade. Quem hoje consegue sair de casa sem o celular? Ou ficar por muito tempo sem ler os *emails* ou ver as mensagens que chegam a todo instante? Hoje, como nos fala Moran (2002), “o computador atingiu esse estágio dominador. Queiramo-lo ou não já está instalado em quase todos os aspectos das nossas vidas e a tendência é pela miniaturização” (p.15).

Enfim esse dispositivo tornou-se parte integrante do ser social na atualidade em todos os momentos e atividades pessoais, coletivas, no trabalho ou para o exercício da cidadania. Há ainda outra situação que não se pode deixar de mencionar, trata-se das pessoas que optaram por não ter um celular e participar das dinâmicas da cultura digital, mas que não podem ficar indiferentes às transformações socioculturais da atualidade e nem se considerar fora desse contexto digital. Segundo Costa (2008), o termo digital “carrega uma série de conotações, dentre as quais [...] o acúmulo de dados, a possibilidade de manipulação das informações e, sobretudo, a ampliação de nossa participação e comunicação” (p. 17).

Ocorre que o confronto cotidiano com o excesso de informação tem exposto a sociedade a situações extremas que nos levam a refletir sobre a dimensão que as tecnologias digitais, e não somente as tecnologias móveis, tomaram em nossas vidas de forma tão marcante e em um curto período de tempo. As tecnologias se renovam com tanta rapidez que acompanhar tantas inovações torna-se difícil e, muitas vezes, problemático, principalmente quando se trata de educação.

As novas tecnologias não são apenas meros suportes tecnológicos. Elas têm suas próprias lógicas, suas linguagens e maneiras particulares de comunica-se com as capacidades perceptivas, emocionais, cognitivas, intuitivas e comunicativas das pessoas (KENSKY, 2007, p.38)

¹¹ O termo escravizar-se foi utilizado no sentido de dependência, isto é, de não conseguir viver sem o celular. Situação bem cotidiana na maioria das pessoas e não exclusiva de jovens.

As restrições quanto ao uso das tecnologias e a sua sub-utilização no contexto escolar podem ser vistas como um processo de exclusão, pois se a escola forma cidadãos, mas não permite a integração dos novos meios de comunicação e produção de conhecimento dentro do seu espaço, está privando os estudantes de conhecer, aprender e participar crítica e ativamente de práticas letradas contemporâneas, como produzir um vídeo, *Podcast*, *Ebook*, *Blog*, entrecruzando o conteúdo curricular com as informações e linguagens que circulam nas redes digitais. A inclusão de toda uma sociedade na Cultura Digital, Para Lemos (2007), “deve partir da necessidade de se construir uma sociedade do conhecimento e do acesso facilitado, crítico, livre e democrático à informação” (p.31), em todos os espaços sociais.

É certo que tais situações têm provocado mudanças nos hábitos das pessoas que afetam não apenas suas vidas, mas também, a vida em sociedade. Assim, fatores como a globalização, a reconfiguração da sociedade a partir das TIC e as novas demandas tecnológicas e informacionais exigem delas não somente a participação na cultura digital, mas uma qualidade e uma velocidade de respostas para as quais não foram educadas. A cultura digital emerge nesse cenário como uma cultura contemporânea fortemente vivenciada pelos jovens e está associada às tecnologias digitais e as redes telemáticas que potencializam a comunicação, a sociabilidade, a troca de informações “sob as mais diversas formas, fomentando agregações sociais” (LEMOS, 2007, p.87).

De fato, não podemos negar que vivemos em uma era digital repleta de informações onde as barreiras do espaço-tempo não são mais impeditivas para que as pessoas se comuniquem e se sintam pertencentes ao mundo digital. A interatividade, a interconexão e a inter-relação entre pessoas, informações e imagens dos mais variados gêneros são aspectos marcantes da cultural digital, seja ao utilizar o caixa eletrônico, o cartão de crédito, o celular ou ao navegar pela internet. Sendo assim, não se pode deixar de reconhecer que a expansão das tecnologias digitais tem transformado o cotidiano das pessoas e da sociedade em geral, independente da faixa etária ou classe social a que pertençam, proporcionando novas formas de comunicação através de linguagens multimodais, modelando, assim, suas subjetividades (modo de pensar, de ser e de se relacionar com o outro) e redesenhando as identidades

culturais desse novo tempo. Mas nos questionamos de que forma ela se expressa nas periferias? O acesso à informação é de fato facilitado, crítico, livre e democrático, como questionado por Lemos (2007), ou estratificado da mesma forma que a sociedade.

Constato, contudo, que embora o acesso a essas novas tecnologias não seja igualitário entre as classes sociais e, nem os equipamentos são substituídos com a mesma velocidade que elas são lançadas no mercado. Uma quantidade expressiva dos jovens de periferia fazem parte do elevado número de adesão à comunicação móvel e possuem dispositivos móveis (celular, *SmartPhone*¹², câmera digital, *Tablet*¹³) com funcionalidades semelhantes (gravador de voz, *Bluetooth*, rádio, *WI-FI*, *GPS*, 3G, câmera fotográfica e de vídeo, jogos, *SMS*) aos comercializados por grandes empresas de telefonia, atendendo, assim, as necessidades primordiais de comunicação, conexão sem fio e produção multimídia ao tirar fotos, gravar vídeos e compartilhar com os seus pares. Entretanto, o papel desses na cultura digital, na maioria das vezes, fica restrito ao de simples consumidor de informações por se limitarem a reproduzir modelos e valores difundidos pela cultura hegemônica principalmente os enxertados pelos meios de comunicação em massa como a televisão.

Então, diante da relevância das Tecnologias de Informação e Comunicação Móveis e sem fio (TIMS) na cultura contemporânea, este estudo poderá favorecer uma reflexão sobre a grande disseminação dessa prática cultural de comunicação móvel entre jovens de periferia apresentando caminhos que (re)signifiquem sua utilização dentro e fora da escola e, não somente, o consumo simbólico do bem e/ou letramentos reprodutórios de um cultura imposta pela comunicação massiva, mas na perspectiva de utilização

¹² Telefone celular com funcionalidades avançadas que podem ser estendidas por meio de programas executados por seu sistema operacional, sendo as principais a capacidade de conexão com redes de dados para acesso à internet. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Smartphone>.

¹³ Dispositivo pessoal em formato de prancheta que pode ser usado para acesso à Internet, organização pessoal, visualização de fotos, vídeos, leitura de livros, jornais e revistas e para entretenimento com jogos. Apresenta uma tela sensível ao toque (touchscreen). Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Tablet>

crítica e produtiva de informações e conteúdos midiáticos que possibilitem a apropriação de Letramento(s) Digital(is).

Contexto Juvenil e Espaço de Pesquisa

Para uma melhor compreensão do contexto do estudo é importante salientar que os efeitos causados pelo fenômeno da comunicação móvel entre jovens da periferia devem ser analisados por diversos ângulos. Inicialmente, detecta-se uma tensão geracional dentro da própria escola que não acompanha a formação destes jovens para uma efetiva participação nas demandas do mundo globalizado e o uso crítico da tecnologia.

Essa situação é provocada pelo *gap* existente entre as gerações – nativos e imigrantes digitais¹⁴ - com maior ênfase na realidade escolar entre os professores e estudantes, principalmente quanto ao domínio dessa nova ferramenta social, a fluência da linguagem digital pelos jovens, o modo como se apropriam e de como ela está sendo adaptada às necessidades e subjetividades inerentes ao ser jovem. Quando recorro ao termo ‘ser jovem’ refiro-me ao modo como eles vivem, se relacionam, se expressam e, que dão indícios dos hábitos e práticas juvenis.

Os termos nativos digitais e imigrantes digitais foram denominados pelo pesquisador Marc Prensky (2001) para descrever duas gerações de indivíduos tendo como marco divisor a década de 1990. O período foi marcado pelo avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e surgimento da Web 2.0, assim a geração anterior àquele período ficou conhecida como “imigrantes digitais” e a posterior por “nativos digitais”. Apesar das críticas direcionadas ao autor sobre generalização dos termos quanto à questão exclusiva a faixa etária, opto por adotá-las nesse estudo por considerar que atendem à discussão relacionada a esses dois grupos sociais e expressam objetivamente os dilemas e conflitos geracionais entre professores (imigrantes

¹⁴ Mark Prensky (2001) introduz os conceitos de Nativos e Imigrantes Digitais em seu artigo: Digital natives, digital immigrants como forma de justificar as diferenças culturais existentes entre duas gerações separadas pelas fronteiras digitais. A geração de Nativos Digitais recebe denominações diversas condizentes com o surgimento de novas tecnologias - Geração Internet, Geração Z, Geração 140 caracteres, Geração polegar e Geração always-on.

digitais) e estudantes (nativos digitais) vivenciados na realidade escolar, sem me deter em especificar as diferentes formas de acesso.

O grande entrave se dá pelo fato de que os nativos digitais são pessoas nascidas e criadas com as tecnologias digitais, enquanto que os imigrantes digitais precisaram adaptar-se a elas. Por isso apresentam certa resistência e dificuldade para acompanhar e incorporar a cultura digital em sua prática pedagógica. Os nativos digitais, por sua vez, possuem uma facilidade natural para lidar com as inovações tecnológicas, são curiosos, criativos e persistentes, buscando sempre aprender coisas novas num processo de aquisição de conhecimentos por meio de tentativas e erros característicos da geração que difere muito da formação tradicional e de uma cultura de passividade dos imigrantes digitais, enfim “os contrastes entre as gerações mais novas e mais velhas não estão relacionados apenas ao *que* esses jovens estão fazendo, mas também a *como* estão fazendo” (PESCADOR, 2011, p. 3. Grifo do autor).

O acesso instantâneo à informação, a leitura por outros meios que não somente os impressos, a escrita textual desenvolvida com linguagens híbridas, a autonomia na busca pelo saber, tudo isso são práticas letradas contemporâneas que precisam ser mediadas. Portanto a escola precisa fazer parte desse universo e acompanhar as mudanças culturais e tecnológicas, inclusive as trazidas pelos estudantes, e extinguir o ensino fragmentado e dissociado da realidade para assim prepará-los para enfrentarem o processo de globalização.

Partindo agora para o cenário juvenil, salientamos que as novas gerações fazem parte de uma cultura jovem caracterizada pela presença marcante das mídias e, que, incorporaram o uso das tecnologias digitais de forma transparente, como necessidade constante, quase fisiológica, de se comunicar em rede enviando e recebendo conteúdos e informações por meio de SMS¹⁵, GPS¹⁶, Internet e *Bluetooth*, de forma instantânea, sendo “visível a

¹⁵ SMS – serviço disponível em telefones celulares digitais que permite o envio de mensagens de curtas (até 160 caracteres). Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Servi%C3%A7o_de_mensagens_curtas

¹⁶ GPS - sistema de posicionamento global é um sistema de navegação por satélite que fornece a um aparelho receptor móvel a posição do mesmo. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Sistema_de_posicionamento_global

familiaridade das crianças e dos jovens com as mídias” (LIBÂNEO, 2006 p. 26). Vimos isso nas experiências com jovens, descritas anteriormente.

Para Libâneo (2006) a cultura jovem pode assim ser definida como “o conjunto de conhecimentos, hábitos, comportamentos, expectativas, significados, compartilhados pelos jovens, que caracterizam e orientam suas relações com outros grupos sociais”. (LIBÂNEO, 2006 p. 33). É importante esclarecer, que inicialmente o ser jovem estava relacionado à idade biológica e/ou a fase de transição para a vida adulta e hoje, é visto como condição social. Segundo afirma Melucci (2002) “a condição juvenil, é por excelência, uma fase de passagem e de suspensão, se prolonga, se estabiliza, torna-se condição de massa, não mais ligada à idade biológica” (p. 101). Nesses termos, o ser jovem pode acontecer antes do esperado, biologicamente, pelo dever precoce do trabalho ou da formação de uma nova família, ou postergado por necessidade da própria pessoa. Por outro lado, observamos que hoje pessoas com um pouco mais de idade adoram games, revistas em quadrinhos, baladas, morar com os pais, ou seja, atitudes ditas juvenis.

Em relação aos jovens de periferia, eles não diferem dos jovens de classes mais favorecidas pela condição financeira e/ou social, e também fazem parte do grupo de jovens contemporâneos que se encontram imersos na tecnologia digitais. São eles que melhor utilizam os novos dispositivos tecnológicos e as potencialidades da WEB 2.0, com todas as implicações que isso possa ocasionar na sociedade e na educação, principalmente por que esta geração já faz um uso social e cultural das TIC e das TIMS, enquanto que a escola parece permanecer estagnada numa prática de subutilização como visitas esporádicas ao laboratório de informática para digitar textos e pesquisar na internet, com os quais os jovens de periferia são condicionados a conviver, privando-os de terem contato com diferentes linguagens e letramentos em práticas formais de ensino-aprendizagem. Temos, então, uma realidade escolar conflitante, ou seja, onde há uma confrontação entre o uso privado e o uso escolar das tecnologias digitais dentro do mesmo espaço, “por isto, as escolas e os professores necessitam estar preparados para lidar com esse contexto, inserindo-os nos processo formativos de nossos jovens” (BONILLA, 2011, p.64). Com isso, percebo que os jovens de periferia têm se deparado com uma realidade escolar que não dá conta de suas necessidades e nem da pluralidade

cultural que se cruzam na escola. Neste sentido, Candau (2009) afirma que “não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturalizada”, isto é desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade” (p. 13. Grifo da autora).

É frente a esta nova realidade cultural, as quais todos estão sujeitos, que nos propomos a pesquisar jovens de periferia estudantes de escolas públicas e participantes do Programa de Extensão Proi-Digit@I: *Espaço de criação para inclusão digital de jovens da periferia de Recife, Olinda e Caruaru da Universidade Federal de Pernambuco*. O programa promove oficinas de mídias audiovisuais – *Blog, Podcast, Animação, Vídeo digital, Twitter* – em parceria com as escolas visando socializar o uso de linguagens multimodais na produção de conteúdos digitais, com a finalidade de fomentar práticas sociais letradas com o uso de tecnologias digitais.

A partir dessas estratégias, o Programa de Extensão Proi-Digit@I procura oportunizar aos jovens, de escolas públicas municipais e estaduais, universidades e frequentadores de bibliotecas comunitárias, um espaço educativo não escolar, onde eles possam criar e recriar suas próprias narrativas audiovisuais com o uso das TIMS, relacionando-as a sua realidade social e ao seu contexto de vida e empregá-las a fim de dialogar com a sociedade contemporânea em benefício próprio e da comunidade.

O Programa de extensão propõe um novo olhar para jovens de periferia quanto ao uso social de dispositivos móveis a partir da produção de vídeos de bolso em ‘processos educativos não formal, aliando teoria a prática ao levar a universidade para dentro de comunidades periféricas através da extensão universitária. Esse processo de integração universidade-sociedade é coordenado e desenvolvido por professores doutores da área de educação, design e biblioteconomia e ministrado poricineiros – bolsistas, pesquisadores e voluntários - estudantes (graduandos, pós-graduandos, pós-graduados) de diversas áreas acadêmicas (administração, comunicação, design, licenciatura em artes gráficas, história, pedagogia) com habilidades técnicas e pedagógicas subsidiadas por estratégias didáticas com o uso das Tecnologias digitais que oportunizam processos de socialização com momentos de descobertas, trocas e aprendizagens para/e entre os participantes.

Partindo dessas premissas, optamos por realizar uma Pesquisa Participante, que pelos seus enfoques teóricos e práticos, de origem predominantemente qualitativa, surge, como uma metodologia alternativa às metodologias científicas tradicionais (TRIVIÑOS, 1997; DEMO, 1994), que “frente aos problemas da pesquisa qualitativa e na busca de alternativas metodológicas para a investigação” (TRIVIÑOS, 1997, p. 118) priorizando o contato direto do pesquisador com o sujeito pesquisado para assim partir “da realidade social na sua complexidade, na sua marcha histórica humana, também dotada de horizontes subjetivos, e depois construir métodos adequados para captá-la e transformá-la” (DEMO, 1995, p.229).

A partir dessa contextualização, desenvolvemos a oficina de vídeos digitais que tem como objetivo uma aproximação com realidade social de jovens de periferia, buscando utilizar a linguagem própria da geração digital e, assim, oportunizar a produção de narrativas audiovisuais que expressem em suas entrelinhas, a cultura e o percurso percorrido por diferentes letramento(s) para se chegar ao produto final, o vídeo de bolso. O efeito transformador que se propõe com a pesquisa, restringe-se a intenção de aproximar estes jovens dos rizomas da cultura digital numa perspectiva de utilização dos novos conhecimentos em diferentes práticas sociais letradas, como produzir um trabalho escolar ou registrar eventos sociais, dando um novo sentido para o uso das TIMS, em benefício próprio e da comunidade.

Vídeos de bolso: exibindo narrativas juvenis

Os vídeos de bolso são vídeos digitais de curtíssima duração, ou seja, com aproximadamente um minuto e que podem ser produzidos em diversos formatos de vídeos¹⁷, facilitando sua reprodução, tanto na internet quanto nos celulares. Na fase de concepção da oficina o grupo pensou em utilizar câmeras digitais e filmadoras semiprofissionais do programa para ter um produto com melhor resolução de imagem e com equipamentos com mais funcionalidades,

¹⁷ Entre os formatos de vídeos mais populares temos o 3GP (formato padrão de gravação e exibição de vídeos nos telefones celulares), MPEG (formato de vídeos em geral), AVI (formato compacto e um dos mais populares na internet), FVL (formato encontrado em sites de compartilhamento de vídeos como Youtube) e MP4 (formato de melhor qualidade).

contudo se chegou ao consenso de que ao final das oficinas os jovens não teriam acesso ao mesmo tipo de equipamento e talvez esse detalhe os desmotivasse a dar continuidade às produções audiovisuais.

As vantagens encontradas em se produzir vídeos no formato 'de bolso' são por utilizar os dispositivos móveis dos próprios participantes dando-lhes liberdade e autonomia para criarem suas narrativas em outros espaços, facilidade de armazenamento (tamanho pequeno) e opções de gravação em diferentes formatos de vídeo viabilizando o compartilhamento nas mídias digitais¹⁸. A metodologia da oficina possibilita aos jovens terem contato iniciais com as seguintes etapas de produção de um vídeo digital: construção da narrativa, roteirização, gravação, edição e compartilhamento do produto final nas redes sociais presenciais e virtuais, mesmo que no curto período de tempo em que ela ocorre.

As oficinas propostas pelo programa Proi-Digit@l são de curta duração, de 8h a 12h, por isso não se destina a profissionalização ou preparação desses jovens para o mercado de trabalho, mas para possibilitar que os mesmos aprendam, ensinem, pratiquem e reflitam sobre a sua realidade social e cultural a partir da produção de narrativas audiovisuais com os seus próprios dispositivos móveis, em geral, o celular. Priorizamos o celular, por considerar que todos têm a mão e não necessitando de autorizações para o seu uso e nem cuidados especiais com a segurança, pois eles já estão acostumados a usar nas ruas e em espaços públicos onde na maioria das vezes acontecem as gravações dos vídeos.

Portanto, o objeto do estudo deste trabalho transita pelo fenômeno social da comunicação móvel e sua influência no processo de apropriação de Letramento(s) Digital(is) em confronto com as práticas culturais cotidianas de jovens de periferia com o uso do celular, através de suas próprias narrativas audiovisuais, entrelaçando seus discursos com elementos teóricos distribuídos neste estudo, entre eles: Letramento(s) Digital(is), cultura digital e jovem de periferia. Buscando, assim elucidar a questão que norteia a nossa pesquisa:

¹⁸ Mídia digital pode ser definida como o conjunto de veículos e aparelhos de comunicação baseados em tecnologia digital, permitindo a distribuição ou comunicação digital das obras intelectuais escritas, sonoras ou visuais. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/M%C3%ADdias_digitais

que tipos de letramento(s) digital(is) são mobilizados por jovens de periferia durante o processo de produção de vídeos de bolso?

Diante do cenário, este estudo tem como objetivo geral analisar os tipos de letramento(s) digital(is) mobilizados por jovens de periferia durante o processo de produção de vídeos de bolso. Para tanto, como forma de alinhar a pesquisa ao objetivo geral do estudo, delineamos os seguintes objetivos específicos: (a) Identificar como jovens de periferia, participantes da oficina de vídeos de bolso, vivenciam a Cultura Digital, dentro e fora da escola; (b) Identificar os tipos de Letramento(s) Digital(is) mobilizados pelos jovens no processo de produção do vídeo e (c) Analisar as práticas de Letramento(s) Digital(is) dos jovens de periferia em relação ao seu contexto de cultura digital, considerando o modelo teórico de (Multi)letramentos Digital(is) de Selber (2004) nas abordagens de letramentos digitais: funcional, crítico e retórico.

Cabe, por fim, esclarecer a maneira como este trabalho foi organizado. O texto está estruturado em cinco capítulos. A introdução faz uma apresentação geral do estudo. Situa os percursos para a construção do objeto, as motivações que me levaram a mergulhar no universo juvenil de periferia e sua relação com o fenômeno social das comunicações móveis. Em seguida, apresenta a problemática, a questão norteadora, a justificativa, o objetivo geral e os específicos, e por fim, a organização da dissertação.

O primeiro capítulo – *Cultura Digital Jovem: as TIMS invadem as periferia* - centra-se na discussão sobre o que é ser jovem na periferia, o fenômeno da comunicação móvel nas periferia, a cultura jovem, seus espaços de convivência, seus processos criativos, suas produções, suas subjetividades e a conturbada relação com a cultura escolar.

O segundo capítulo - *Trajetórias Metodológicas: da extensão universitária à periferia* – detalha os caminhos metodológicos para a construção da dissertação e se divide em oito subcapítulos. Faz uma reconstrução histórica do Programa de Extensão Proi-Digit@I. Problematiza o desafio metodológico de se pesquisar o universo juvenil, em seu ambiente natural, com toda heterogeneidade da linguagem contemporânea. Descreve as posturas metodológicas assumidas no campo de pesquisa. Apresenta o cenário escolar onde aconteceu a oficina, os sujeitos de pesquisa e situa os critérios utilizados para a escolha dos jovens que compõem a amostra do estudo. Descreve a

metodologia desenvolvida pelo Programa de extensão e utilizada na oficina de vídeos de bolso, e por fim, os processos e procedimentos adotados para organização do corpus da pesquisa, unitarização, categorização, descrição e produção do metatexto.

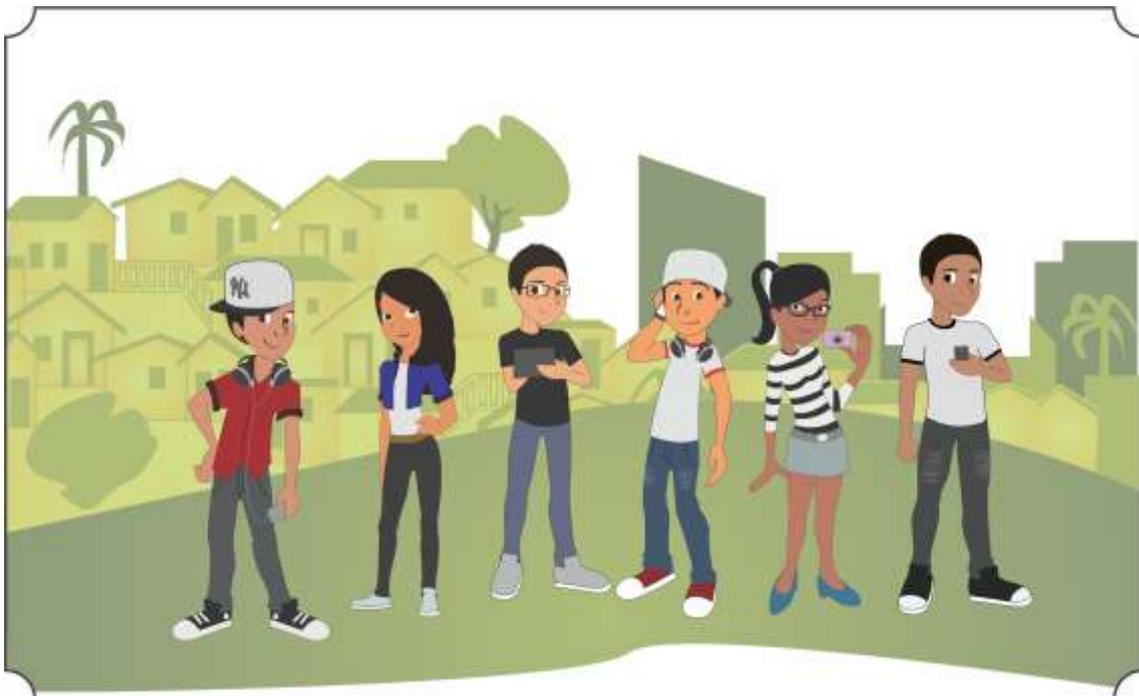
O terceiro capítulo - *Letramento(s) digital(is): um novo ethos que surge com a Cultura Digital* - expõe teoricamente os temas e conceitos sobre o Letramento implicados no estudo e está dividido em três subcapítulos. O primeiro - *Conceitos de Letramento: caracterizando o fenômeno* – inicia por abordagem teórica e histórica relacionada ao fenômeno de letramento em âmbito mundial e nacional. O segundo subcapítulo – *Letramento(s) Digita(is): um olhar por trás da câmera do celular* – problematiza o surgimento de novos letramentos como meio de atender as novas demandas socioculturais e comunicações que emergem com a globalização e as constantes inovações tecnológicas. Focaliza diferentes concepções de Letramento(s) Digital(s) a partir das contribuições teóricas de Buzato (2007), Warschauer (2003, 2007), Santaella (2003), Lemke (2010), Soares (2002),

O quarto capítulo - *Multiletramentos Digitais: novos e híbridos letramentos em contexto de periferia* – apresenta as principais concepções a cerca do termo emergente de Multiletramentos em diálogo constante com *New Group Studies* (2006), Dionísio (2007). Roxane Rojo (2013) que tematizam e defendem a perspectiva de múltiplos letramentos. Aborda a teoria de (Multi)letramento(s) Digital(is) de Selber (2004) propondo um diálogo entre a empiria, a teoria e o olhar do pesquisado a interpretação nas abordagens de letramento digital funcional, crítico e retórico.

E por fim, apresento as considerações finais referentes às reflexões teóricas discutidas durante toda a dissertação, as novas compreensões que surgiram a partir dos dados coletados e as contribuições do estudo para futuras pesquisas e quem sabe, para uma aproximação em direção à reconfiguração das práticas educativas formais e não formais atentas às necessidades, expectativas e subjetividades dos jovens em aprender: aprender mais, aprender coisas novas, aprender coisas velhas com novas coisas, aprender para transformar algo, aprender com prazer, aprender do seu modo, do seu ritmo e no seu tempo.

CAPÍTULO 1

TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS: DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA À PERIFERIA



CAPÍTULO 1

TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS: DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA À PERIFERIA

Este capítulo tem o propósito de apresentar as concepções e trajetórias metodológicas percorridas na construção da dissertação. Descreve os desafios e caminhos metodológicos adotados para a investigação, situa os critérios para a escolha do cenário e dos jovens pesquisados que compõem a amostra do estudo, apresenta a metodologia desenvolvida para a oficina (processo educativo não formal), detalha o processo e procedimentos que nortearam a construção, sistematização e tratamento dos dados.

1.1 Da Extensão Universitária à Periferia

Os primeiros passos a caminho da idealização desta pesquisa tiveram início em 2010, quando participei do Grupo de Estudos sobre Inclusão Digital, coordenado pela Prof^a Dr^a Maria Auxiliadora Padilha Soares e que faz parte do Grupo de estudo em Novas Tecnologias e Educação (GENTE), vinculado ao programa de pós-graduação em educação matemática (EDUMATEC). O grupo de estudo contava com a participação de estudantes de graduação, especialização e pós-graduação em sua grande parte oriundos do curso de pedagogia, mas com representantes de outras áreas. Com as leituras e discussões mediadas pela professora, tive uma oportunidade ímpar de aprender, trocar e construir conhecimento sobre o tema e as temáticas correlacionadas, como: educação, cultura digital, sociedade e tecnologia. Essas perspectivas teóricas, entrelaçadas, passaram a constituir meu caminho rumo ao desenho metodológico da pesquisa.

Na ocasião fazia parte do programa como aluna especial e me preparava para participar da seleção de mestrado. As ideias iniciais que me levaram a participar do grupo foram pelas dificuldades apresentadas pelos professores da

Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER) em inserir na sua prática pedagógica as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Professora de educação básica da RMER e exercendo a função de técnico pedagógico, mas vinda de uma formação em *Web Design* e experiência profissional como desenvolvedora de sistemas para Internet levou-me a acreditar nas potencialidades “incondicionais” das TIC para/na educação, contudo em contato com a realidade educacional percebi que muitas são as variáveis que interferem no processo de inserção das novas linguagens ao fazer pedagógico (formação docente, infraestrutura, equipamentos), como defende Buzato (2006):

Assim sendo, fetichizar as tecnologias, defendê-las ou combatê-las por conta das exclusões e inclusões que possibilitam não é uma atitude tão produtiva quanto tentar entender os caminhos pelos quais todas as tecnologias, inclusive as TIC, são incorporadas a um mundo de desigualdades estruturais crescentes, bem como os caminhos pelos quais ajudam a transformá-lo (p. 02).

Na verdade, buscava compreender as resistências e limitações dos professores para inserir as TIC em sua prática pedagógica. Entretanto, percebi que precisava mudar de rota e investigar como os jovens se relacionam com as TIC (hábitos informacionais, linguagens, práticas culturais e letradas, habilidades), para assim identificar diferentes práticas de escrita e leitura digitais já incorporadas à cultura jovem, mas desconhecidas ou não exploradas pelos professores em sala de aula. Ainda sobre isso, o autor chama a atenção para

a necessidade que esse professor tem e terá de conhecer, valorizar e compatibilizar as práticas, linguagens, conteúdos e ferramentas que os alunos trazem para a escola quando chegam do seu cotidiano on-line e off-line, o que, muitas vezes não decorre simplesmente das diferenças de idade entre professores e alunos, mas do tipo de prática de escrita e leitura que caracteriza o cotidiano desses dois grupos sociais. (*Op. Cit.* p. 03)

Em 2011, com a criação do Projeto de Extensão *Proi-Digit@I: Leitura, interpretação e produção de conteúdos digitais* novos trajetos foram sendo delineados numa perspectiva desafiadora de pesquisar Jovens de Periferia em contato direto com as Tecnologias Digitais. Segundo Padilha et al. (2012, p. 45), o projeto “visa contribuir para a construção de uma rede de aprendizagem colaborativa, através da interpretação, produção e distribuição de textos digitais em várias mídias” por meio de oficinas de Animação, áudio digital, blog e vídeo, nas quais os jovens têm contato com diferentes linguagens e textos multimidiáticos.

Este projeto de Extensão tem como objetivo proporcionar a leitura, interpretação e produção de conteúdos digitais, de forma a que sujeitos de comunidade de periferia se tornem atores e produtores desses conteúdos, possibilitando, assim, a inclusão digital nesses espaços. Consideramos, pois, que inclusão digital não é apenas ter acesso a recursos digitais, mas compreendê-los, interpretá-los, produzi-los e saber usá-los em seu benefício e de sua comunidade (PADILHA et al., 2012, p.45).

Pesquisar como os jovens se relacionam, aprendem e convivem com as Tecnologias Digitais é de fato algo instigador por se tratar de uma realidade social desprovida de oportunidades educativas mediadas pelas TIC, principalmente, dentro da escola pública. Neste sentido, a “perspectiva do letramento digital é então tomada como instituinte, pois supera a simples alocação ou mesmo apropriação tecnológica, para se constituir como dado fundamental de uma cidadania ativa e crítica na atualidade” (prelo, p. 59). Portanto, a condição de ser um letrado requer dos jovens algo além de habilidades técnicas, requer o uso consciente e reflexivo das tecnologias digitais como facilitadoras na produção de novas formas de comunicação e expressão do seu próprio modo de ser, de agir e pertencer ao mundo.

O programa de extensão Proi-Digit@I foi aprovado pelos editais do MEC/SESU nos anos de 2010, 2011, 2012 e 2013. As atividades são coordenadas por Professores da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE do Centro de Educação/CE, Centro de Artes e Comunicação/ CAC e do Centro Acadêmico do Agreste/ CAA, com a participação de bolsistas, pesquisadores e

voluntários - estudantes (graduandos, pós-graduandos, pós-graduados) de diversas áreas acadêmicas (administração, biblioteconomia, design, licenciatura em artes gráficas, história, pedagogia, rádio e TV) e busca, a partir dessa interdisciplinaridade de saberes e conseqüentemente de linguagens, oportunizar aos jovens de periferia, durante o processo educativo não formal, a possibilidade de ler, interpretar e produzir narrativas digitais por meio de oficinas de produção de conteúdos digitais (*Podcast*, animação, *Blog* e vídeo) em bibliotecas comunitárias, escolas públicas e universidades.

Na perspectiva defendida por Gohn (2011), no processo educativo não formal existe a intencionalidade de se atingir qualidades e/ou objetivos (diferente da educação informal), contudo o espaço e tempo de aprendizagem não são pré-determinados, como acontece na educação formal. Os espaços onde ocorre esse tipo de educação são diversificados podendo acontecer em igrejas, centros comunitários, Organizações Não Governamentais (ONG), espaços culturais e na própria escola, no contraturno e/ou espaços coletivos. Segundo a autora a educação não formal é um processo que engloba cinco dimensões correspondentes às áreas de abrangência:

- (1) Aprendizagem *política dos cidadãos* para a conscientização e compreensão dos seus direitos e do meio social;
- (2) Aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades na perspectiva de *formação para o trabalho*;
- (3) Aprendizagem para o exercício de *práticas voltadas para a coletividade*;
- (4) Aprendizagem dos *conteúdos escolares* em formatos e espaços diversificados;
- (5) Aprendizagem desenvolvida *na/para mídia*, com foco na mídia eletrônica.

Assim, entendo por processo educativo não formal o tipo de educação praticada em diferentes espaços, inclusive dentro da escola e por múltiplos atores sociais (professores ou não). Mas, sobretudo, carregado de intencionalidade, ou seja, de objetivos e interesses em comum que atendam as expectativas e necessidades individuais e da coletividade numa ação mais ampla, englobando questões políticas, sociais, culturais e cognitivas. Dessa forma, as metodologias desenvolvidas pelo Programa de Extensão Proei-Digit@I

buscam desenvolver nos participantes, a partir do uso de linguagens multimodais, práticas letradas que favoreçam a leitura e a escrita na era digital de modo reflexivo, crítico e autoral.

Para Dionísio (2007), o conceito de letramento deve ser compreendido de uma forma mais ampla, além das habilidades de leitura e escrita, englobando os diversos tipos de representação da linguagem presentes no mundo digital. Portanto, com propagação das tecnologias digitais e as novas formas de comunicação, uma pessoa letrada deve ser capaz de interpretar, compreender e, também, produzir mensagens com múltiplas linguagens.

A Interdisciplinaridade na formação do grupo de oficinairos (atores sociais) favorece, também, a experimentação, a apropriação e a fusão de múltiplas linguagens durante o processo de produção de conteúdos digitais. Para Melo (2010), a interdisciplinaridade favorece a inter-relação de competência e complementaridade entre diferentes áreas de conhecimento que convergem para um mesmo objetivo. Alves, Brasileiro e Brito (2004) também corroboram com a conceituação e concluem:

A Interdisciplinaridade é um trabalho conjunto de várias disciplinas em direção do mesmo objeto de pesquisa, com o propósito de aproximá-lo, cada vez mais, da realidade objetiva, à medida que constrói sua perspectiva dialética. (ALVES; BRASILEIRO; BRITO, 2004, p.145).

Dentro desse contexto, o programa de extensão busca a integração **universidade-sociedade** por meio de oficinas de mídias digitais onde os estudantes universitários têm a oportunidade de relacionar e operacionalizar a teoria à prática ao adentrar em realidades sociais distintas, contribuindo para que jovens de periferia tenham contato com linguagens multimodais e técnicas de produção de conteúdos digitais, e assim possam (re)significar o modo de ver o mundo, de se expressar e produzir conhecimentos mediados por tecnologias digitais.

Os Projetos de Extensão, uma atividade que merece destaque por sua função social tem um papel relevante nessa integração *universidade-sociedade*. Eles mesclam conhecimentos científicos e populares, as teorias e as práticas pedagógicas e vão mais além: são vias de mão

dupla que permitem a universidade trabalhar a formação do aluno e sua interação com a sociedade. (MELO, 2010, p.22. Grifo do autor)

As demandas socioculturais da contemporaneidade exigem que os indivíduos saibam se comunicar, interpretar e dar sentido próprio as mensagens que circulam nos meios digitais. É comprovado que jovens desta geração possuem habilidades para manipular as tecnologias digitais, contudo são carentes de eventos de letramento que estimulem o uso crítico e reflexivo das tecnologias para a produção de conhecimento. Em consequência disso, diminuem-se as expectativas de produções criativas e autorais por parte dos jovens, que tendem a se limitar “a ‘recriar’ ou ‘reproduzir’ signos já conhecidos pela maioria por serem amplamente divulgados na mídia convencional e pela própria internet” (ANDRADE, 2011, p. 141. Grifo do autor).

Nesse sentido, a metodologia das oficinas ofertadas pelo Programa de Extensão Proi-Digit@I procura entrelaçar às práticas sociais cotidianas dos jovens participantes com práticas digitais que envolvam múltiplas linguagens, oportunizando a apropriação de diferentes letramentos, dentre eles, o letramento tradicional praticado na escola. Trata-se, portanto, de uma nova dinâmica na qual a relação do jovem com o saber, como afirma Charlot (2000), mobiliza-se, em uma atividade, quando é posta em movimento por expressões que remetem a um desejo, um sentido, um valor, possibilitando uma dinâmica interna, “pois o próprio sujeito evolui, por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e o mundo” (p.55). Assim sendo, faço novamente referência ao rizoma da cultura digital, o qual não há linearidade e nem homogeneidade na forma de acessar, processar e requisitar os saberes, principalmente por essa geração.

A partir dessa compreensão, o compromisso social do Programa Proi-Digit@I, segundo Padilha e Abranches (2012), também perpassa pela preocupação de ampliar as interpretações de mundo, expectativas e anseios dos jovens com a produção de materiais audiovisuais, além dos muros da escola, ou seja, “com conteúdos que ultrapassem a perspectiva curricular, escolarizada. Pretendemos que os jovens exponham suas ideias, anseios, expectativas, sonhos, através de narrativas autorais, seja individual ou coletivamente (p. 61)”.

Em suma, a Extensão Universitária assume um papel de grande importância por fomentar a comunhão de saberes entre pesquisadores e pesquisados na parceria *universidade-sociedade*, tendo em vista ser “um espaço que possibilita a abertura de uma relação com as classes sociais, permitindo uma troca de conhecimentos, no qual a universidade aprende a partir do saber popular e assessorando as populações no sentido de sua emancipação crítica” (GURGEL, 1986, p.176).

As ações do Programa Proi-Digit@I viabilizam esse processo com novas aprendizagens obtidas pelo contato pesquisador-pesquisado nas oficinas e a produção de conhecimentos resultantes das reuniões do grupo; encontros para estudo; socializações das pesquisas em eventos científicos e oficinas junto às comunidades pesquisadas num movimento ininterrupto de construção de saber científico e popular que se complementam e se reconfiguram pelo desejo do jovem em aprender com as TIC, redesenhando as práticas desenvolvidas pelos pesquisadores como forma de diminuir o apartheid digital. Afinal, acreditamos que esse jovem – sujeito social - é, “um ser humano levado pelo desejo e aberto para um mundo social no qual ele ocupa uma posição e do qual é elemento ativo” (CHARLOT, 2000, p.57).

O fenômeno da comunicação móvel entre jovens de periferia nos revela que a posse da tecnologia necessariamente não denota o controle sobre as mesmas, mas talvez uma situação de passividade diante de algo imposto pela sociedade como determinante para a condição de ‘ser incluído’ na rede digital. A posição exercida pelos sujeitos diante da tecnologia é que vai indicar o seu fim. Para tanto nos questionamos se as TIMS são utilizadas em processo de construção de identidades e como artefatos culturais que possibilitam novas leituras de mundo.

1.2 O desafio de pesquisar *in loco*

Pesquisar na verdade é uma arte que exige do pesquisador a sensibilidade para perceber e interpretar - antes mesmo de tentar explicar - a “multicausalidade”, isto é, o “encadeamento de fatores, de natureza e de peso variáveis, que se conjugam e interagem” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.41) ou

até mesmo de buscar soluções imediatistas para situações que envolvam o objeto de estudo, que no caso desta pesquisa são duas áreas em constante tensão: educação e tecnologia digital. A participação no Programa de Extensão Proi-Digit@I tem comprovado que as variáveis que atuam em fenômenos sociais envolvendo jovens de periferia requerem do pesquisador uma dedicação redobrada, isto é, um olhar e uma escuta sensíveis para necessidades, anseios e expectativas desses jovens que emergem durante o processo educativo, no caso a oficina de vídeo de bolso.

Por essa razão, optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa, partindo do princípio de que a pesquisa nas Ciências Sociais é uma atividade essencial tanto para o desenvolvimento da ciência quanto do ser humano. Diante desse contexto, as questões de investigação devem ser vistas como norteadoras para formulação do objeto de estudo e a escolha do método de pesquisa. Conforme afirma Minayo (2011), as questões de pesquisa estão “relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos” (p.16), que mesmo assim estão sujeitas a mudanças e imprevistos. A questão norteadora dessa pesquisa procura responder que tipos de Letramentos(s) Digital(is) são mobilizados por jovens de periferia - que vivem em um contexto de cultura digital - durante o processo de produção de vídeos de bolso?

O processo educativo não formal proposto pelo Programa de extensão Proi-Digit@I estabelece a relação dialética entre a teoria e a prática e, nesse sentido, a teoria surge como explicação às indagações oriundas da prática e auxiliará na compreensão e interpretação do fenômeno – letramento(s) Digital(is) - observados no momento em que eles acontecem, ou seja, no processo de surgimento das ideias postas à discussão para/pelos jovens até o refinamento do produto final, envolvendo, assim, novos processos cognitivos. Demo (1995) considera que "não se pode realizar prática criativa sem retorno constante à teoria, bem como não se pode fecundar a teoria sem confronto com a prática" (p. 27). Nesse ponto de vista, a teoria e a prática comungam do mesmo propósito, ou seja, possibilitar a construção científica a partir da reflexão e da ação num movimento constante e renovável da ação, a cada

descoberta e a cada situação inesperada e das respostas às inquietações, através da teoria.

Minayo (2011) destaca que a teoria não deve ser vista como uma “camisa de força” e sim como proposições de cunho científico que direcionam o olhar do pesquisador para a interpretação do problema pesquisado, para obtenção dos dados e sua análise. E descreve suas principais funções:

- (a) Colaboram para esclarecer melhor o objeto de investigação.
- (b) Ajudam a levantar questões, a focalizar o problema, as perguntas e a estabelecer hipóteses com mais propriedade.
- (c) Permitem maior clareza na organização dos dados.
- (d) E ilumina a análise dos dados, embora não possam direcionar totalmente essa atividade que deve se beneficiar dos achados empíricos, sob pena de anulação da originalidade propiciada pela pergunta inicial (p. 17-18).

Ludke e André (1986) propõem um novo olhar educacional para a discussão esclarecendo que a pesquisa não deve ficar restrita às teorias, pois “não se realiza numa estratosfera situada acima da esfera de atividades comuns e correntes do ser humano, sofrendo assim as injunções típicas dessas atividades” (p. 02). A relação entre a teoria e a prática deve expressar um movimento de interdependência na qual uma não existe sem a outra, entretanto descaracterizando o sentido de oposição à realidade dado a teoria. É necessário considerar que os fenômenos sociais tomam diferentes dimensões de contexto para contexto, de realidade para realidade, de sujeito para sujeito, e isso, se torna ainda mais complexo quando se trata de pesquisar o ser jovem de periferia na atualidade.

Nesse sentido, a pesquisa propõe-se, a partir de correntes teóricas relacionadas a letramento(s) digital(is), cultura digital e cultura jovem e dos dados coletados durante a oficina de vídeos digitais do Programa de Extensão Proi-Digit@I, analisar os tipos de letramento(s) digital(is)s mobilizados por jovens de periferia durante o processo de vídeo de bolso, partindo do princípio que o uso social das TIMS a partir de práticas sociais letradas podem favorecer

a apropriação de letramento(s) digital(is) e a ‘inclusão’ desses jovens na dinâmica cultural da contemporaneidade. Contudo, de modo significativo, envolvendo expressividade artística, crítica e autoral. Segundo Buzato (2007), “trata-se de uma perspectiva baseada na heterogeneidade (da linguagem, da cultura, do sujeito e da tecnologia) a partir da qual é possível perceber que somos sempre iguais e diferentes dos outros” (p. 24), mas que acontece, sobretudo, na interação com o outro e com o mundo.

Os jovens conseguem articular saberes escolares com suas experiências cotidianas e, da mesma forma, levam para dentro da escola as aprendizagens construídas em outros espaços. No entanto, percebe-se que nem sempre esse diálogo é valorizado pela escola e nem reconhecido como válido (STECANELA, 2010). Direcionando a discussão para a relação existente entre os jovens e TIMS, torna-se ainda mais perceptível o vácuo existente entre a cultura escolar e a cultura digital e sob esse aspecto reafirma-se a necessidade emergente do professor(a), enquanto mediador, promover uma reflexão crítica sobre o uso das tecnologias dentro e fora da escola.

1.3 Caminhos da Investigação: Abordagem, Enfoque e Tipo de Pesquisa

Os caminhos investigativos desse estudo transitam pelos pressupostos da pesquisa qualitativa, considerando às práticas sociais letradas de jovens de periferia mediadas por Tecnologias de Informação Móveis Sem Fio (TIMS) durante processo educativo não formal como perspectiva metodológica e aliando a participação do pesquisador, também, no papel de educador, a fim de oportunizar a apropriação de novos conhecimentos, e assim, conhecer e interpretar práticas e tipos de Letramento(s) Digital(is) mobilizados por eles no espaço praticado. Apoio-me em Flick (2009), ao declarar que “os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte da produção do conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo” (p.25). Na pesquisa, a participação do pesquisador se dará durante o processo de produção dos vídeos de bolso em suas diferentes etapas (construção da narrativa, roteirização, gravação, edição

e compartilhamento) que contam com momentos de reflexão crítica e coletiva entre elas, simultaneamente a coleta dos dados, detalhada no subcapítulo Instrumentos e Procedimentos de coleta.

Em relação a esse fato, convém destacar que, segundo Richardson (2009, p.102), o foco da pesquisa qualitativa não está na “produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo”, mas relacionada ao “aprofundamento da compreensão de um fenômeno social”, que para tanto, como relata Laville e Dione (1999), faz-se necessário “conhecer as motivações, as representações, considerando os valores (p. 43)”. A esse favor, busco em Bernard Charlot (2000) a concepção de que o jovem é um “sujeito confrontado com a necessidade de aprender e com a presença, em seu mundo, de conhecimentos de diversos tipos” (p.33). Portanto, considerados sujeitos sociais, abertos e dispostos a explorar o novo; que possuem uma história e singularidade própria; que interpretam e dão sentido ao mundo, as relações e o espaço que ocupam, agindo no e sobre ele em diferentes linguagens. Por essa razão, escolhemos realizar um estudo explicativo que conforme Gil (1989) centra-se em identificar o que de fato determina ou contribui para a ocorrência dos fenômenos, reafirmando que “é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas” (p.46).

Esclarecemos que nesse estudo não temos a pretensão de apontar caminhos ou dar soluções para o uso das tecnologias digitais por jovens de periferia, mas contribuir para a compreensão de sua influência no fenômeno de Letramento(s) Digital(s) dos mesmos. Nesse contexto, o contato direto do pesquisador com os caminhos percorridos pelos jovens para se chegar ao produto final, no caso os vídeos de bolso, permitirá uma compreensão detalhada do desenrolar de todo o processo e dos fatores técnicos, reflexivos e colaborativos que possam surgir e interferir, facilitando, ou até mesmo, dificultando o processo criativo e a produção do conhecimento. Mesmo nas etapas mais técnicas, como a gravação e edição, será exigido dos participantes um olhar mais crítico ao capturar e analisar as imagens, como também para editá-las, dando um sentido singular a sua narrativa audiovisual. Para Bonilla (2011),

a meninada está crescendo no contexto das linguagens, das tecnologias e da cultura digital. Nessa relação, os sujeitos constroem um novo mundo de significados, ou seja, desenvolvem um pensamento simbólico, a própria linguagem e as tecnologia (p. 78).

Nessa perspectiva, acreditamos que os jovens mesmo habituados a lidar com as linguagens e tecnologias que circulam nas redes, precisam fortalecer sua compreensão do saber usar a tecnologia no sentido de tornarem-se produtores e ultrapassar a condição de simples consumidores, passivos e anônimos, de informações. Assim sendo, o enfoque dado à pesquisa visa permitir a compreensão do todo não se restringindo ao produto final, no caso o vídeo de bolso, e sim uma interpretação o mais fidedigna possível de todo o processo de produção no ambiente natural, onde se inicia a germinação das ideias e afloram as expressões dos jovens no decorrer do ato criativo em um movimento cíclico e intermitente de descobertas e trocas de saberes entre pesquisadores e sujeitos de pesquisa.

Triviños (1987) indica cinco características essenciais na pesquisa qualitativa a partir de dois **enfoques**: fenomenológico e histórico-estrutural dialético em seus traços em comum e as divergências, a saber: 1) Na pesquisa qualitativa predomina-se o ambiente natural como meio para se obter os dados e o pesquisador como possuidor de uma visão ampla e complexa do real social; 2) É uma pesquisa essencialmente descritiva, por isto carregada de significados e de uma visão subjetiva extraídas do ambiente pelo pesquisador; 3) Os pesquisadores qualitativos são focados no processo e não nos resultados e produtos. Contudo, no enfoque histórico-estrutural dialético prioriza-se o desenvolvimento do fenômeno para descobrir suas relações e avançar no conhecimento, enquanto o fenomenológico está interessado nas expectativas futuras dos sujeitos; 4) Ambos os pesquisadores têm como ponto de partida um fenômeno social e buscam analisar os dados por indução, mas diferenciados pelos enfoques dados a pesquisa, ou seja, de dentro para fora no enfoque fenomenológico e de fora para dentro no histórico-estrutural dialética; e por último, 5) Tem como pressuposto essencial para a construção do estudo qualitativo, os significados que os sujeitos dão ao fenômeno.

Diante desses pressupostos, a pesquisa caracteriza-se melhor com o tipo de **enfoque** histórico-estrutural dialética descrito pelo autor, que consideramos de igual teor da conceituação dada por Demo (1995) ao **método** dialética histórico. Demo ressalta que esse método conduz a um caminho intermediário ao considerar as situações objetivas e subjetivas para a compreensão do fenômeno social, a partir de processos inter-relacionados entre a teoria, a coleta e a análise dos dados coletados.

Após definição do enfoque qualitativo dado à pesquisa, optamos por realizar uma Pesquisa Participante (PP), que segundo Triviños (1987), “presta-se melhor a um enfoque dialético histórico-estrutural que tenha por objetivo principal transformar a realidade que se estuda” (p.123). Por isso, Demo (1995) considera a PP como uma metodologia alternativa “voltada para a ligação indestrutível entre a teoria e a prática” (p.229), em oposição às metodologias tradicionais que tendem a neutralidade científica, distanciando-se da prática e, por conseguinte das camadas populares carentes de ações alternativas que vão de encontro aos seus interesses.

As metodologias alternativas procuram andar ao contrário, ou seja, partir de uma realidade social na sua totalidade quantitativa e qualitativa, na sua marcha histórica, também dotada de horizontes objetivos e subjetivos, e depois construir métodos adequados para captá-la e transformá-la (DEMO, 1995, p.229).

A Pesquisa Participante caracteriza-se, de acordo com Boterf (2001), por se colocar a serviço das classes mais populares, buscando não somente promover ações de relevância social voltadas para o grupo, mas principalmente desenvolver a capacidade de reflexão crítica para a resolução dos conflitos sociais enfrentados por eles diariamente. Além disso, na perspectiva de Fals Borda (1981) a pesquisa participante é uma “metodologia que procura o desenvolvimento autônomo (autoconfiante) a partir das bases e uma relativa independência do exterior” (p.43). Nesse sentido, torna-se de grande importância este ‘estar junto’ do pesquisador com o sujeito da pesquisa, tendo em vista identificar e compreender as necessidades, aspirações e potencialidades de conhecer, agir sobre sua própria realidade.

Segundo Demo (2004), ao parafrasear estudos de Le Broterf (1970), a pesquisa participante pode ser compreendida como um “processo experimental” e para tanto se desenvolve a partir dos seguintes passos: formulação da problemática; escolha das variáveis e síntese dos dados e elaboração de nova problemática, sempre com momentos de “retroalimentação” entre as etapas com a finalidade de fornecer *feedbacks* constantes ao grupo e assim “as modificações alcançadas e as reações dos participantes serão introduzidas no processo da pesquisa” (BORTEF, 2001, p.68-69). Esse retorno das informações, denominada de retroalimentação, tende a gerar novas reconfigurações da prática e alternativas para os conflitos, fomentados pela participação, análises e reflexões de todos os envolvidos na ação.

Para atender aos passos descritos, o processo utiliza-se de um modelo metodológico composto por três fases, a saber:

Primeira fase: “exploração” geral da comunidade: 1- fixação de objetivos; 2 - seleção de variáveis e dos instrumentos de pesquisa; 3) realização da pesquisa; 4) síntese.

Segunda fase: identificação das necessidades básicas; 1 - elaboração da problemática da pesquisa; 2 - nova seleção das variáveis e dos instrumentos; 3 - realização; 4 - análise e síntese.

Terceira fase: elaboração de estratégia educativa; 1 - elaboração de estratégias hipotéticas; 2 - elaboração de dispositivo de comprovação; 3 - discussão com a população; 4 - comunidade assume estratégias; 5 – execução (DEMO, 2004, p.97-98. Grifos do autor).

Ao defender o modelo, Demo (2004) acredita que as etapas do processo propiciam ao pesquisador desenhar o percurso metodológico da pesquisa, uma vez que pode partir das necessidades e expectativas dos sujeitos de pesquisa para formular ações estratégicas, levando-se em conta os recursos disponíveis para sua execução para, por fim, com a participação dos envolvidos, buscar possíveis alternativas. Seguindo esses preceitos, procurei relacionar os percursos metodológicos da Pesquisa Participante com as etapas de

desenvolvimento do estudo em questão e a execução do processo educativo proposto pelo Programa Proi-Digit@I, no caso, a oficina de vídeos de bolso:

Quadro 1 | Fases da Pesquisa Participante e etapas de desenvolvimento da Metodologia da Pesquisa

FASES DA PESQUISA	METODOLOGIA DA PESQUISA	PROCESSO EDUCATIVO DA OFICINA
<p style="text-align: center;">1 </p> <p style="text-align: center;">Exploração Geral da Comunidade</p>	<p>Esta fase diagnóstica teve por objetivo delimitar o problema, problemática, objetivos, sujeitos e instrumentos de coleta da pesquisa.</p>	<p>Início do levantamento bibliográfico referente às abordagens teóricas sobre Letramento(s) Digital(is), Cultural Digital, Jovem de periferia e demais temáticas que se inter-relacionam e fundamentam a discussões trazidas no estudo. Utilizei também, os resultados de oficinas anteriores do Proi-Digit@I para refletir e redesenhar a metodologia da oficina, a partir das teorias elencadas, visando promover uma nova dinâmica e facilitar a observação do fenômeno.</p>
<p style="text-align: center;">2 </p> <p style="text-align: center;">Identificação das necessidades básicas</p>	<p>Nesta etapa, foram promovidos os primeiros encontros com a comunidade a ser pesquisada.</p>	<p>A aproximação permitiu conhecer os sujeitos, o seu ambiente natural (a escola), suas relações neste espaço (estudante- estudante, estudante-professor, estudante-gestor) e com isto surgiram novas variáveis e a redefinição da problemática, dos instrumentos de coleta e da metodologia da oficina, numa perspectiva voltada tanto para as necessidades e anseios da comunidade quanto para a pesquisa.</p>
<p style="text-align: center;">3 </p>	<p>De posse das informações, buscou-</p>	<p>A execução do processo educativo teve a duração de 8 horas, distribuídos em</p>

<p>Elaboração de estratégia educativa</p>	<p>se aprimorar a metodologia da oficina, tendo em vista atender as etapas de produção de vídeos digitais (construção da narrativa, gravação, roteirização, edição e compartilhamento).</p>	<p>dois dias. Nesta fase, foi aplicado um questionário <i>online</i> via formulário <i>Google Docs</i> onde tive acesso ao perfil sociocultural dos sujeitos e assim pude me aproximar um pouco mais de sua realidade. A cada nova etapa da oficina, os sujeitos eram levados a discutir e refletir sobre as novas informações, produções e dificuldades na execução das atividades propostas e assim tinham a oportunidade de participar e contribuir com novas estratégias para a produção do vídeo.</p>
--	---	--

Fonte | Elaborado a partir de Demo (2004)

Ao refletir sobre as fases da PP, fica claro que neste tipo de pesquisa para se obter dados consistentes e válidos, tanto para o pesquisador quanto o sujeito de pesquisa, deve-se considerar as potencialidades do grupo, a participação do sujeito, a confrontação crítica com os resultados, o papel do pesquisador-educador e compreender principalmente que trata-se de uma pesquisa e ao mesmo tempo uma ação, e nesta práxis ação-reflexão-ação, estar atento as expectativas, recursos, reações dos participantes.

A metodologia que cabe a PP é certamente a dialética, porque é a que assume o contexto histórico, privilegia a apreensão e o tratamento dos conflitos sociais, propugna a transição histórica e acredita no fator humano como capaz de interferir em condições objetivas dadas. É essencial a PP o reencontro com a capacidade criativa humana, sobretudo dos humildes, dos oprimidos, dos carentes, que, à primeira vista, tendemos a estigmatizar como impotentes (DEMO, 2004, p.129).

Considerando as contribuições de Triviños (1987), Fals Borda (1981); Boterf (2001), Demo, (2004), reafirmo que a presente pesquisa insere-se nos pressupostos de uma Pesquisa Participante pelo fato de que: no que concerne a ação, por ofertar à comunidade uma oficina de vídeos de bolso para que os

participantes possam conhecer e se apropriar de técnicas de produção de vídeos mediados por TIMS e TIC, e simultaneamente conduzi-los a análise e reflexão crítica sobre o uso das tecnologias digitais para a produção de conteúdos digitais.

No que tange a pesquisa, o intuito de analisar os tipos de Letramento(s) Digital(is) mobilizados pelos participantes durante o processo de produção visa levar toda a comunidade escolar à reflexão sobre as possibilidades educativas que o uso social da tecnologias pode favorecer a formação dos participantes e, assim os resultados da ação poderão ser compartilhados, multiplicados e replicados pelos próprios participantes nas atividades de sala de aula, com os colegas e quiçá com os professores. Os sujeitos da pesquisa serão descritos a seguir no subcapítulo 2.5 - Jovens participantes: sujeitos de Pesquisa.

1.4 Primeiras Inserções: descrições do cenário

A pesquisa se desenvolveu numa Escola de Referência em Ensino Médio, localizada no bairro da Várzea, região metropolitana do Recife/PE e atende as comunidades de Brasilit, Cidade Universitária, Nova Morada, UR7. Segundo dados extraídos do Sistema de Informações da Educação de Pernambuco¹⁹ (SIEPE), a escola funciona nos três turnos com turmas de ensino especial, ensino integral e educação de jovens e adultos, contando com 37 educadores no quadro funcional e 319 estudantes matriculados.

Os critérios de escolha da escola seguiram as orientações dos coordenadores do Programa de extensão Proi-Digit@I. Os coordenadores possuem uma lista de escolas públicas que já haviam sinalizado interesse de firmar parceria. Entretanto, tive que visitar várias delas até conseguir a autorização para ministrar a oficina e fazer a coleta dos dados, fato informado a cada visita.

¹⁹ Dados extraídos do endereço eletrônico:
<http://siepe.educacao.pe.gov.br/MapaCoordenadoria/detEscola.do?codUnidade=606101>.
Acesso em 25/08/2013.

Figura 1 | Fotografias da entrada principal da escola e área comum onde foram feitas as inscrições



Fonte | Própria autora

As justificativas dadas pelos gestores para não firmar a parceria eram: a falta de interesse na oficina; a proximidade com as férias escolares (as visitas foram feitas no mês de junho; a infraestrutura 'inadequada' e alguns até concordavam, mas não davam retorno para confirmar as datas. Outro aspecto que atentei ao fazer as visitas era a distância entre a escola e a universidade, pois a maioria dosicineiros eram estudantes e tinham que se deslocar em um curto intervalo de tempo para ministrar a oficina. Como também, o transporte dos materiais (equipamentos, papelaria) para a execução da oficina, pois ficavam guardados na universidade e, muitas vezes, os equipamentos são divididos com as demais oficinas (animação, *Podcast*, *Blog*, *Twitter*) quando coincidia em ter eventos no mesmo período.

A proximidade com a universidade foi um dos fatores que me incentivou a visitar a escola. A aproximação permite aos pesquisadores direcionarem suas pesquisas em favor das comunidades periféricas circunvizinhas com o propósito de estreitar a relação **universidade-sociedade** e, assim, integrar a teoria à prática, conforme postulado no início do capítulo ao tratarmos de Extensão Universitária. Nesse sentido, as oficinas procuram oportunizar aos jovens da escola a produção de conteúdos digitais, priorizando o seu contexto social e utilizando diferentes linguagens para que dessa forma, eles possam atribuir significados e sentidos as informações e saberes trocados durante o processo educativo, para posteriormente serem compartilhados na comunidade

e em suas redes sociais. Com isso, abre-se um leque de possibilidades deles ampliarem seus conhecimentos, trabalharem em grupo, explorarem novas linguagens e se apropriarem socialmente das TIMS. Para Bonilla (2011),

Tal processo não acontece individualmente, produz-se na relação do sujeito com o mundo, relação mediada pela linguagem, portanto, produz-se na interação entre os sujeitos. Em vista disso, o simples consumo de informações, na perspectiva da WEB 1.0, não é suficiente para os processos de produção do conhecimento, portanto também insuficiente para os processos educativos (p.77).

Outro fator foi a receptividade da gestora que na ocasião da visita relatou a carência de projetos e programas com os objetivos do Programa Proei-Digit@I – desenvolver práticas de escrita e leitura e escrita mediadas pelas TIC e TIMS – e demonstrou certa preocupação quanto ao uso dos celulares pelos estudantes na escola sem a mediação dos professores, como também, a perspectiva de motivar nos estudantes práticas semelhantes com o uso dos laptops do Programa Aluno Conectado da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. A distribuição segue um cronograma único para todas as escolas do estado e teve início no ano de 2012 para estudantes do 2º ano do ensino médio e está prevista novamente no segundo semestre de 2013. Até o momento da coleta julho (2013) os dispositivos ainda não tinham sido entregues aos estudantes.

A data de execução da oficina foi agendada pela gestora para os dias 23 e 25 de julho de 2013 no turno da tarde. Esses dias foram escolhidos pela gestora por se tratar do início do semestre, assim sendo os estudantes estavam com horários vagos por falta de professor e o corpo docente ainda estava ajustando o quadro de disciplinas/horários das turmas. Com a definição das datas, fomos autorizados a conhecer a escola e fazer a divulgação da oficina nas salas de aula dos 1º e 2º anos do ensino médio, na volta do recesso escolar no dia 18 de julho de 2013. As turmas de 3º ano não foram contempladas por estarem no ano de preparação para o vestibular e com muitas atividades nos dois turnos.

Considerando a segunda fase da Pesquisa participante, a qual trata da *Identificação das necessidades básicas*, nas semanas que antecederam a

execução da oficina foram feitas visitas à escola para apresentar a proposta do Programa e da Oficina de vídeos digitais; fazer levantamento do espaço e equipamentos do laboratório de informática com o técnico responsável; verificar o funcionamento da rede *WI-FI*; e os equipamentos disponíveis para a execução da oficina (data show, caixa de som, computadores).

A escola possui rede *WI-FI* aberta e de acesso livre para a comunidade escolar. Este acesso é uma iniciativa do Governo do Estado de Pernambuco que conforme Lei Ordinária 1106/2012²⁰, “disponibiliza a internet sem fio, no sistema *WI-FI*, no âmbito da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, nível Fundamental e Médio”. A rede *WI-FI* abrange todo o espaço físico da escola, através de duas redes: *RedeSemFio_Corporativa*, de acesso exclusivo para funcionários, e a *RedeSemFio_Publica*, destinada a estudantes e visitantes. O acesso à internet acontece por meio de *login* e senha, distribuídos aos professores e estudantes da escola.

O sistema *Wi-Fi* cria um novo ambiente de mídia e simplifica a vida dos professores e alunos, além das facilidades obtidas em salas de aulas e laboratórios, vários processos administrativos ficarão mais rápidos. Permitindo também contatos interpessoais e acesso a informações em tempo real, quase sem limitações de tempo e espaço. Podendo ser aplicado tanto no ensino presencial quanto à distância, modificando principalmente, os papéis do professor e do aluno, o foco do aprender no lugar do ensinar e a distinção entre informação e conhecimento. Além de ser um forte aliado nas questões da frequência escolar e do IDEB (PERNAMBUCO, 2012).

Logo nos primeiros contatos com a escola recebi dos estudantes o *login* e a senha de acesso à rede *WI-FI*, assim, pude testar o acesso ao *Google* e à rede social *Youtube* e verificar que os estudantes durante a oficina poderiam fazer *Upload* e *Download* dos vídeos produzidos e, assim, compartilhá-los nas

²⁰ Projeto de Lei Ordinária Nº 1106/2012 que disponibiliza a internet sem fio, no sistema *Wi-Fi*, no âmbito da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, nível Fundamental e Médio. Disponível em: <http://www.alepe.pe.gov.br/paginas/verprojeto.php?grupo=6&paginapai=3599/3596&dep=1&numero=1106/2012&docid=1FBCFD1F2F3341D103257A7C005E0105>

redes sociais. A única restrição de acesso foi à rede social *Facebook* bloqueada por solicitação da gestão da escola.

Com o acesso à internet liberado para os estudantes pesquisarem e buscarem outras informações, além das que o grupo de oficinairos já trazia, as trocas seriam muito mais enriquecedoras, pois estaríamos em contato com o modo como eles se articulam no espaço virtual para produzir os vídeos. Essa constatação se dá pelo fato de que apesar da Lei que disponibiliza o sistema *WI-FI*, esta realidade não está presente em todas as Escolas Estaduais.

Nas escolas atendidas pelo programa de extensão, verificou-se que muitas delas não liberam o acesso à internet para os estudantes, sendo este acesso direito exclusivo de setores administrativos e dentro do laboratório de informática, e muitas vezes por rede cabeada.

Assim, podemos observar que processos de exclusão acontecem também dentro da escola e esta constatação nos remete a condição de excluído digital descrita por Castells (2005), sendo caracterizada a partir de três situações, a saber: não ter acesso à rede de computadores (dimensão econômica); ter acesso, mas não ter habilidade técnica para operacionalizar equipamentos e softwares (dimensão técnica) e por último, ter acesso, estar conectado e não saber usufruir das possibilidades que a tecnologia oferece (dimensão cognitiva). Esta última, com certeza, é a mais preocupante por que tira dos estudantes a possibilidade de serem formados para o uso social das tecnologias digitais, tornando a sociedade estagnada diante dos fluxos comunicacionais e tecnológicos da atualidade, por isso Castells (2005) quando indagado em entrevista ²¹ ao Jornal Extra Classe – SINPRO/RS, sobre o que é ser um excluído digital, respondeu: “é a exclusão da educação e da cultura porque o mundo digital se incrementa extraordinariamente”.

Se por um lado a escola disponibilizava o acesso parcialmente livre à internet, a única restrição era a rede social *Facebook*, não poderíamos utilizar o laboratório de informática. A escola possui um laboratório de informática de espaço reduzido e com dez computadores, contudo apenas cinco computadores funcionavam. Os computadores que apresentavam problemas

²¹ Entrevista concedida por Manuel Castells em 2005 ao Jornal Extra Classe - SINPRO RS. Disponibilizada eletronicamente no endereço: <http://www.sinpro-rs.org.br/extraclasse/mar05/entrevista.asp>

foram desativados e aguardavam visita técnica da área responsável pela manutenção do parque tecnológico da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Os cinco computadores disponíveis para uso operam com dois sistemas operacionais Windows e Linux, mas não possui editores de vídeo instalados. A instalação de aplicativos só é permitida para os administradores da rede física que é protegida por senha. Para solicitar novos aplicativos, a escola deveria seguir uma série de trâmites institucionais, solicitando a visita de técnicos e sua posterior instalação, podendo ou não ser acatada.

Figura 2 | Fotografias de acesso e do interior do laboratório de informática



Fonte | Própria autora

Diante das dificuldades encontradas no laboratório de informática quanto ao espaço físico, computadores e *softwares* de edição, optei por executar a oficina numa sala de aula disponibilizada pela gestora e utilizar 04 notebooks do Programa Proi-Digit@I. A proposta inicial do Proi-Digit@I é editar os vídeos nos computadores da escola e com os softwares disponíveis para que ao término das oficinas os jovens pudessem utilizar o laboratório da escola para produzir seus próprios vídeos, multiplicar os conhecimentos com os demais estudantes e professores e assim, fomentar uma rede dentro da própria escola. Entretanto, observamos que o laboratório de informática não é muito utilizado pelos estudantes, isso se deve ao fato de que a tecnologia digital hoje está nas mãos dos jovens, por meio do celular, do *Tablets*, do seu próprio *laptop* e não centrada em um espaço com lugar e horário determinados para se ter acesso

as redes digitais. Portanto, eles usam as TIMS como, onde e quando querem mesmo que de forma clandestina.

Hoje, a diversidade de dispositivos midiáticos nos leva a repensar a relação entre mídia e educação numa perspectiva ecológica. Como diz Fantin (2006), o trabalho educativo na escola não deve se restringir ao uso das tecnologias em laboratórios multimídia, e sim possibilitar que os estudantes as utilizem em diferentes espaços para assim estabelecer interações, construir relações e dar sentido as suas práticas.

Os *notebooks* do Proi-Digit@I operam com o sistema operacional *Linux* e *Windows* e softwares de edição de vídeo para as duas versões, no caso, o *OpenShot* no *Linux* e *Movie Maker* no *Windows*. Os dois *softwares* de edição de vídeo escolhidos pelo programa são bem simples e fáceis de usar, inclusive o *Movie Maker* é bem conhecido dos jovens, pois faz parte dos aplicativos desenvolvidos pelo *Windows*. O *OpenShot* é ainda mais simples e autoexplicativo, porém um pouco mais limitado quanto aos recursos de efeitos gráficos, em relação ao *Movie Maker*. No entanto, a limitação do *OpenShot* favorece o seu uso em computadores menos potentes e para iniciantes em edição de vídeos digitais, além de ser um software gratuito. Por isso, como sugestão, indicamos à gestão a instalação dos dois softwares nos computadores do laboratório de informática da sala.

Após o levantamento dos espaços e equipamentos, iniciamos a divulgação da oficina. Assim no retorno às aulas, após o recesso escolar de julho, visitamos as salas de aula dos 1º anos A, B e C e dos anos 2º A e B, no turno da manhã, uma vez que a oficina aconteceria no turno da tarde. Com a dificuldade de espaço e equipamentos para a execução da oficina, optou-se por ofertar apenas 15 vagas. A apresentação da oficina foi feita nas salas de aula com a autorização da gestora e dos professores, contemplando tanto o estudante quanto o professor, pois ambos puderam conhecer a proposta da oficina e tirar dúvidas sobre datas, horários, quantidade de vagas, requisitos de participação, metodologia da oficina e finalidade da pesquisa.

As inscrições foram feitas por mim numa área comum da escola (figura 2) destinada às refeições e transcorreu tranquilamente. Os professores, aos poucos para não atrapalhar a rotina escolar, iam liberando os estudantes interessados em participar da oficina para efetuarem a inscrição. Naquele

momento, eles dirigiam-se ao local e curiosamente, antes mesmo de fazer a inscrição, pediam mais informações e conversavam um pouco até decidirem a participação, mobilizados, conforme relatos, pelo desejo de saber mais e de aprender novas coisas. Alguns até sentavam e contavam um pouco de suas experiências na produção de vídeos e expectativas quanto à oficina, para depois confirmar a inscrição. Outros se inscreviam e depois motivavam os colegas a também se inscreverem. A partir dessa dinâmica de movimento provocada pela mobilização dos participantes, podemos perceber que “toda educação supõe o desejo, como força propulsora que alimenta o processo. Mas só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo sempre é desejo ‘desejo de’” (CHARLOT, 2000, p.55). Essa força chamada de desejo de “o novo” foi caracterizada pelas idas e vindas dos jovens em busca de mais informações e pelos questionamentos feitos pelos jovens no ato da inscrição, dentre eles destaco as seguintes falas:

O que vamos fazer na oficina? que programa usa para editar?]

Eu uso o vegas pro 11, conhece?

Você sabe ensinar a fazer vídeo?

Posso contar minha história?

Trouxe um colega que escreve muito bem, ainda tem vaga?

Nunca fiz um vídeo, mas quero muito aprender!

Não tenho celular posso participar?

Cabe assinalar que as primeiras impressões acerca do grupo nos remeteram ao fato de que o interesse da maioria pela oficina centrava-se no ‘aprender’, aprender coisas novas, aprender a editar vídeos, aprender a produzir vídeos para postar na internet e demonstrava certa criticidade e autonomia para definir a participação. Neste sentido, Charlot (2000) esclarece que o sujeito em processo de formação mobiliza-se em uma atividade quando acredita que fará uso dela como de um recurso, atraídos por um desejo, um sentido, um valor próprio. O ato de mobilizar-se (“de dentro”) nos releva que os mesmos estavam motivados pela proposta da oficina e receptivos a novas aprendizagens, mesmo que, inicialmente, num sentido instrumental, mas de

certa forma conscientes da necessidade de se apropriar das linguagens midiáticas para também ‘pertencer’ a rede.

Essa preocupação dos jovens em se incluir nas dinâmicas culturais contemporâneas é ressaltada por Kensky (2007) quando afirma que qualquer pessoa pode se tornar um membro da rede, mas para isto precisa dominar as linguagens que transitam nos meios digitais, como também manter-se receptivo às constantes inovações tecnológicas num estado de aprendizagem permanente. Esta posição de sujeito ativo no processo educativo assumido pelos jovens revela ainda que “a capacidade de participar efetivamente da rede, na atualidade, define o poder de cada pessoa em relação ao seu próprio desenvolvimento e conhecimento” (p.36).

E nessa dinâmica de aproximação e reconhecimento da atividade, por cerca de duas horas, inscrevemos 25 participantes, ultrapassamos a quantidade de vagas disponibilizadas. Considerando a aproximação inicial já veiculada com a referida escola, optamos em dar continuidade a pesquisa, entretanto, distanciada de suas dinâmicas escolares e centrada nas práticas de Letramento(s) Digital(is) dos jovens durante o processo de produção dos vídeos em suas diferentes etapas (construção da narrativa, roteirização, gravação, edição e compartilhamento).

1.5 Jovens Participantes: sujeitos de pesquisa

Como foco do estudo é analisar os tipos de Letramento(s) Digital(is) mobilizados por jovens de periferia durante o processo de produção de vídeos de bolso, tendo a oficina de vídeo digitais do Proi-Digit@I como mediadora das práticas de letramentos e produções audiovisuais, iniciei a inserção no cenário de pesquisa visitando a escola, a fim de melhor conhecer a rotina do campo de pesquisa, a gestora, os professores e os estudantes. O termo periferia no contexto brasileiro, segundo Sposito (2004), segue a lógica da estruturação das cidades no processo de metropolização das décadas de 60 e 70, seguindo a lógica e centro-periferia, onde o centro concentra as atividades de comercialização de bens e serviços, gestão pública e privada, lazer e valores materiais e simbólicos numa área específica da cidade. Enquanto que a

periferia é o local que se apresenta com deficiências na infraestrutura, na urbanização, nos serviços básicos para a população (educação, saúde, transporte), sendo ocupado por classes mais populares.

Após essa etapa de aproximação, iniciei um movimento de aproximação com os possíveis participantes, visitei as salas de aula do 1º e 2º ano, tirei algumas fotos, almocei com eles e, assim, pude perceber naquele contexto sociocultural uma diversidade de estilos juvenis, “demarcando suas identidades individuais e coletivas” (DAYRELL, 2007, p. 1110), expressos pelos modos como os jovens se vestem (boné, calçados coloridos, calça riscada e rasgada), pelos apetrechos que ostentam (brincos, alargadores, *piercings*, etc.), pelos cortes e cores dos cabelos, e também pelos dispositivos digitais (celular, MP3) dos quais não se separam.

Tais expressividades fazem parte da cultura jovem e não devem ser vistas, apenas, como um meio de transgredir às normas quanto aos trajés escolares, mas como uma forma de comunicação e de posicionamento diante de si mesmos, dos outros e do mundo. Para Dayrell (2007), as culturas juvenis são expressões simbólicas da condição juvenil que se constroem e se manifestam na diversidade e tornam-se mais vistos através dos mais diferentes estilos, tendo no corpo e no visual algumas das características mais importantes deste modo de ser jovem.

Os sujeitos de pesquisa são 18 jovens com estilos próprios e idades variando entre 14 e 17 anos, participantes da oficina de vídeos digitais desenvolvida pelo Programa de extensão Proi-Digit@I em parceria com a Escola Estadual de Referência em Ensino Médio localizada no bairro da Várzea, zona oeste da cidade de Recife. A referida escola situa-se na Região Política-Administrativa IV (RPA 4) composta pelos bairros: Cordeiro; Ilha do Retiro; Iputinga; Madalena; Prado; Torre; Zumbi; Engenho do Meio; Torrões; Caxangá; Cidade Universitária; Várzea. Os jovens participantes das oficinas cursam o 1º. e 2º. ano do ensino médio e residem em comunidades periféricas próximas a escola, a saber: Brasilit, Cidade Universitária, Nova Morada, Nova Caxangá, Sítio Camaragibe, UR7 e um deles reside numa cidade próxima São Lourenço da Mata (cerca de 15 km de distância da escola). A oficina aconteceu nos dias 23 e 25 do mês de julho de 2013, no turno da tarde, das 13h30 às 17h30.

Dentre os dezoito participantes, optei por acompanhar de forma mais sistemática seis jovens com os quais realizei entrevistas semiestruturadas individuais que foram gravadas, além de encontros e conversas informais na escola e pela rede social *Facebook*. A idade não foi utilizada como critério para a definição dos sujeitos de pesquisa, mas para observar como se dava o uso do celular por esses jovens em práticas sociais diversas (dentro e fora da escola) entrelaçando com o processo de produção de vídeos durante a oficina buscando traços significativos para o estudo.

Com exceção de um deles, que não possui computador em casa e na escola foi bloqueado o acesso ao Facebook, recebi convite de amizade de todos os sujeitos de pesquisa. A partir daí, pude me aproximar um pouco mais deles, conhecer suas produções, compartilhar os vídeos produzidos na oficina e postados por eles, e até esclarecer algumas dúvidas que surgiram após a oficina. Na sequência apresento cada um deles, partindo das informações obtidas no questionário e na observação de suas práticas durante a oficina. Como forma de manter o sigilo ético do termo de consentimento (apêndice III) e preservar a identidade dos sujeitos, utilizei codinomes para nomeá-los e assim garantir o anonimato.

Quadro 2 | Síntese dos Jovens Pesquisados

Codinome	Idade	Escolaridade
@estagiario	14	1º ano do ensino Médio
@poderosa	16	2º ano do ensino Médio
@menino do banheiro	15	1º ano do ensino Médio
@hacker	14	1º ano do ensino Médio
@tímida	17	2º ano do ensino Médio
@monstro	16	2º ano do ensino Médio

Fonte | Própria autora



@estagiario

Tem 14 anos de idade e é estudante de primeiro ano do ensino médio. Os principais objetivos que o levaram a se inscrever na oficina foram “aprender mais” sobre edição de vídeos e “adquirir experiência”. Já produz vídeos e considera fácil e por gostar tanto de tecnologias digitais, queria receber um certificado da oficina para comprovar sua experiência e ser encaminhado para um estágio nessa área. Por isso dei-lhe o codinome de estagiário.



@poderosa

Estudante do segundo ano do ensino médio e tem 16 anos de idade. Inscreveu-se na oficina para “aprender” e ter mais “conhecimentos” sobre edição de vídeos. Já produziu vídeos e utiliza o *Movie Maker* para editar, mas nunca compartilhou. Diz que aprendeu a editar “mexendo”. Considera que o celular pode ser utilizado para “estudar e de diferentes formas”. O primeiro teste de gravação de vídeo que seu grupo fez foi uma versão do vídeo clip da música show das poderosas com ela representando a cantora Anitta. Depois da oficina, a mesma me procurou no Facebook para dizer que estava produzindo um videolog falando do preconceito contra os cabelos cacheados.



@menino do banheiro

Estudante bastante conhecido na escola por produzir vídeos com críticas à escola, aos professores, e reflexões sobre ser jovem na atualidade. O vídeo mais conhecido é o do banheiro da escola onde usou de muita ironia para chamar atenção da gestão quanto às péssimas condições do banheiro masculino. Por isso, recebeu dos colegas o apelido de menino do banheiro. Inscreveu-se na oficina para “sair da aula”, por que a oficina é um lazer na qual vai “aprender coisas”. Tem 15 anos de idade e cursa o primeiro ano do ensino médio. Mora, atualmente, com uma tia numa cidade próxima, pois lá ele tem acesso a computador e à internet. Contudo para pagar suas passagens e comprar suas “coisas” tem trabalhado como ajudante de pedreiro. O cansaço e a rotina de trabalho tem sido a causa de suas faltas constantes as aulas. Ele grava seus vídeos com o celular e edita no *Sony Vegas*.



@timida

Tem 17 anos de idade, estudante do segundo ano do ensino médio, pela segunda vez, foi reprovada no ano passado e por isso é a única do grupo que possuiu o *Tablet* do programa aluno conectado. Utiliza o *Tablet* para fazer pesquisas nos “intervalos das aulas”, mas não o leva todos os dias para a escola. Inscreveu-se na oficina porque se interessou bastante pelo tema vídeo de bolso e considera importante “aprender a fazer” vídeo pelo celular por que, segundo ela, nem todo mundo tem “acesso” a uma câmera profissional. Grava com o celular e utiliza o *Movie Maker* para editar. Para identificá-la utilizei o codinome tímida porque, como a própria relatou, não gosta de aparecer em fotos ou vídeos e prefere ficar por trás da câmera registrando tudo.



@hacker

Tem 14 anos, estudante do primeiro ano do ensino médio. Inscreveu-se na oficina para “aprender mais” como editar vídeos, mas já edita usando o *Movie Maker* e o *Sony Vegas*. Aprendeu a editar vídeos com esses *softwares* pesquisando tutoriais no *youtube* e com o menino do Banheiro. Para ativar a licença de uso do *Sony Vegas* ele baixou um *serial key*. Declara-se, portanto, um *hacker*, pois, também, consegue desenvolver “vírus” para pegar senhas e conversas da namorada no *Facebook*.



@monstro

Estudante do segundo ano do ensino médio tem 16 anos de idade. Mora numa comunidade muito carente e trabalha nos finais de semana como borracheiro. Seu lazer é ir à igreja e assistir televisão. Não tem computador, mas possui celular e o utiliza na escola para acessar a internet, “nos intervalos das aulas”, e fazer pesquisas no *Youtube* e trabalhos escolares. Já gravou vídeos de cultos e peças da igreja do qual faz parte, mas outra pessoa postou no *Facebook*. O objetivo que o levou a se inscrever na oficina foi poder “mostrar para outros” que se “pode fazer” e assim “mudar algo”. Ele recebeu este codinome por que fez o papel de monstro no vídeo produzido pelo seu grupo e declara ter realmente algo de monstro. Mas na verdade, ele transparece ser um jovem tranquilo e tímido, apesar ser alto e forte.

A seleção dos sujeitos não foi meramente casual e nem seguiu nenhum caráter representativo de um perfil ideal. A definição partiu do pressuposto de que eles são sujeitos inseridos em um contexto histórico-cultural, que partilham

uma mesma realidade, cursam a mesma escola, o mesmo nível de ensino, estão inseridos numa mesma faixa etária, atribuem sentidos aos seus estilos e práticas. Contudo a experimentam de modos diferenciados. São jovens que apesar de vivenciar conflitos, desafiam a realidade, possuem desejos e expectativas de transformar o cotidiano, divertem-se, aproveitam o tempo livre e criam laços que (re)significam o espaço escolar. Assim, as práticas, expressões e estilos desenvolvidos por esses jovens podem ser compreendidas como Culturas Juvenis (FEIXA, 2009).

Em síntese, procuro nesse estudo aliar os estilos juvenis e as trajetórias percorridas em comum na construção do saber digital, ao desejo expresso pelo grupo em aprender “mais”, uma vez que já produziam vídeos com o celular antes mesmo da oficina. O grande desafio, enquanto pesquisadora, é adentrar nesse universo aproximando-me o máximo possível de um campo relacional do qual não faço parte para, assim, compreender os sentidos atribuídos por eles ao simples desejo de aprender “mais” e buscando me aprofundar em seus significados num processo intermitente de reinterpretação do fenômeno pesquisado.

1.6 Descrevendo a oficina de vídeo de bolso

A oficina de Vídeo Digital faz parte das práticas desenvolvidas no âmbito do Programa de extensão Proi-Digit@l – Espaço de criação para inclusão Digital de jovens de Periferia de Recife, Olinda e Caruaru que tem por objetivo “promover a leitura, a interpretação, a produção e o compartilhamento de conteúdos digitais, de forma a que sujeitos de comunidades de periferia se tornem atores e produtores desses conteúdos, possibilitando, assim, sua inclusão digital” (PADILHA; ABRANCHES, 2012, p. 56). O programa é vinculado à Universidade Federal de Pernambuco (UPE), coordenado por professores do Centro de Educação e vem atuando desde o segundo semestre de 2011 até os dias atuais, sendo aprovado pelos Editais MEC/SESU 2010, 2011, 2012 e 2013.

A oficina teve a duração de 8 horas, divididas em dois encontros de quatro horas diárias. Nessa pesquisa, por indicação da gestão, aconteceu em

dias intercalados – 23 e 25 de julho de 2013 no turno da tarde. Apesar de acontecerem dentro da escola, as discussões e temáticas propostas pelos oficinairos e desenvolvidas pelos jovens durante a oficina não foram vinculadas ao conteúdo curricular e nem tiveram a participação de professores da escola na sua formulação.

As atividades aconteceram na maior parte do tempo numa sala de aula adaptada para a oficina onde foi instalado um Datashow e distribuídos os notebooks do Proi-Digit@I, pois o laboratório da escola não comportava (espaço físico) 25 participantes e computadores não possuíam os aplicativos necessários para a edição dos vídeos.

Figura 3 | Fotografias da Oficina de Vídeo de Bolso Proi-Digit@I



Fonte | Própria autora

No decorrer da oficina de vídeo os jovens têm a oportunidade de utilizar diversas tecnologias digitais, muitas delas não disponibilizadas pela escola, mas que alguns já possuem e, também, as utilizam na escola como: celular, câmera digital, *pen drive*, *laptop*, cartão de memória, MP3. A participação dos jovens na oficina não está vinculada à posse de nenhuma tecnologia digital. Na verdade, buscamos, sobretudo, mobilizar os saberes digitais dos jovens em contato com o celular por entender que por ser de fácil acesso e portátil possibilita o seu uso para a produção e compartilhamento de diferentes saberes em diversas situações, dentro e fora da escola, conectados ou não, individualmente ou no coletivo. Essas ações é que possibilitam o movimento da Cultura Digital.

O fato de possuir ou não a tecnologia não os excluem do processo educativo e nem tão pouco da cultura digital, pois eles sempre encontram uma forma de se inserir. Para Padilha e Abranches (2012), a inclusão Digital é um processo de formação social para o uso das tecnologias que vai além do acesso ao recurso digital, contudo exige que o sujeito compreenda, interprete e dê sentido às suas produções mobilizando diferentes saberes, saberes práticos - já constituídos, saberes teóricos - em construção como forma de se apropriar do mundo que significa “também apoderar-se materialmente dele, moldá-lo, transformá-lo” (CHARLOT, 2000, p. 78). E nesse sentido, o caminho para se chegar a essa apropriação é através da linguagem e suas perspectivas de Letramento(s) Digital(is), pois “é via linguagem que os sujeitos se comunicam, se entendem, significam o mundo e produzem conhecimento” (BONILLA, 2011, p.76) e constroem suas redes de relações ‘de’ saberes com os outros.

A metodologia empregada na oficina foi planejada pela pesquisadora com a contribuição dosicineiros do programa de extensão, no caso, bolsistas e voluntários de diferentes áreas de conhecimento (Administração, Comunicação, Pedagogia, Licenciatura em Física, Rádio e TV, etc.), tendo por objetivo promover um processo educativo não formal no qual os jovens participantes têm a oportunidade de se apropriar de princípios introdutórios acerca da produção de vídeos digitais, suas principais etapas, técnicas e processos de gravação e edição.

Contudo, alertamos para o fato de que para atingir os objetivos da pesquisa todas essas etapas são retroalimentadas por momentos de reflexão sobre as atuais dinâmicas culturais da contemporaneidade. A diferença entre ‘estar’ e ‘pertencer’ a rede, o papel das mídias digitais no cotidiano, o uso que se faz das tecnologias digitais móveis, a sua leitura de mundo e, sobretudo como forma de levá-los a compreensão da necessidade do uso crítico e produtivo das Tecnologias da Informação Móveis e sem Fio (TIMS).

A proposta da oficina prevê a divisão dos participantes em pequenos grupos para que todos tenham a oportunidade de participar de todo o processo de produção. Entretanto, os grupos não trabalham de forma individualizada. As ideias, as dificuldades, as descobertas e os saberes são compartilhados com o grande grupo a cada nova etapa, assim todos podem contribuir e aprender com

o outro numa relação estabelecida com o mundo, com o outro e consigo confrontados com o desejo de aprender e saber que os mobilizam.

Seguindo esses pressupostos, a metodologia da oficina foi estruturada da seguinte forma:

Quadro 3 | metodologia da Oficina de Vídeo de Bolso

ENCONTROS	CONTEÚDOS
01 23/07	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da Metodologia; - Eu e meu celular: conhecendo o meu, o seu e o nosso dispositivo móvel. - O que é uma rede? Quem faz parte dela? Como fazer parte de uma? Alguém ficou de fora?
	<p>1º momento- Conceitos iniciais sobre linguagem cinematográfica: formatos, gêneros, planos e movimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vídeos de bolso: O que são? Quem faz? Para quê fazer? Como fazer? Tem um exemplo? - O papel da criação no seu dia-a-dia. O que é criação? Criar, para quê? Como a gente cria? - Documentário ou ficção? Qual a diferença entre eles? Existem outros? - Gravar é pensar em enquadramentos. Mas quais são eles?
	<p>2º momento - Formação dos grupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Atividade Prática 1</i>: pré-produção de um vídeo de bolso; - Apresentação das produções dos grupos: quais as dificuldades? podemos melhorar? - Partindo para a produção: Definição do gênero (documentário e/ou ficção) e temática para a produção dos vídeos em grupo: O que vamos produzir? <i>Atividade Prática 2</i>: produção da narrativa audiovisual;
02 25/07	<p>1º momento - Apresentação das produções dos grupos: e agora? o que ficou bom e o que não ficou?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organizando as ideias coletivamente; - Construção textual da Narrativa e sistematização do Roteiro;
	<p>2º momento - Edição do vídeo: editar é unir os planos que você gravou para contar a história. Mas como se faz isso?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecendo o editor de vídeo <i>MovieMaker</i>; - Montando minha história: Editando as imagens e áudio; - Apresentação das produções dos grupos: como foi fazer um vídeo de bolso? Qual a mensagem? O que gostei mais de fazer? e agora? - Compartilhamento nas redes sociais: chegou a hora da nossa estréia!

Fonte | Própria autora

A participação em todas as etapas do percurso metodológico coloca o pesquisador não mais na figura de um simples observador que tem por objetivo as teorias, mas de alguém situado na produção do conhecimento, do seu ato reflexivo em considerar os processos sociais que se mostram essenciais para obtenção dos dados almejados, dos primeiros contatos com a realidade pesquisada até a finalização do processo educativo, favorecendo, assim, uma percepção mais aguçada dos pequenos detalhes, gestos, expressões, atitudes que permitem novas interpretações do fenômeno. Em especial, nos momentos mais inesperados, seja de descontração, descoberta ou no calor da discussão onde o sujeito em seu ambiente natural deixa-se envolver com a situação sem nem mesmo perceber que está sendo observado.

Dessa forma, a pesquisa inscreve-se no campo das investigações de cunho qualitativo com o propósito de produzir interpretações não acerca dos conteúdos apreendidos e do produto final, mas dos processos e experiências vivenciados pelos jovens durante as etapas da oficina de vídeos de bolso elencadas acima. Como elemento principal para análise, dá-se uma ênfase a inserção no campo de pesquisa, na perspectiva da Pesquisa Participante, com um olhar atento para o perfil dos sujeitos e como eles vivenciam a cultural digital, as percepções e registros em vídeo, além da sistematização das entrevistas realizadas com os jovens. A seguir, apresento em detalhe os procedimentos metodológicos adotados para a coleta dos dados.

1.7 Instrumentos e Procedimentos para a Coleta

Como forma de alcançar os dados almejados, caracterizamos metodologicamente esta investigação como uma Pesquisa Qualitativa do tipo Participante. A coleta dos dados aconteceu no mês de julho de 2013, em quatro momentos: no momento da inscrição através de conversas informais, no início da oficina com a aplicação de um questionário *online*; durante a oficina com a observação; e depois do encerramento da oficina com a entrevista individual semiestruturada.

Os instrumentos de coleta foram selecionados tendo em vista contemplar a natureza do objeto e distribuídos entre as etapas metodológicas

da oficina como forma de ter acesso aos dados almejados no próprio ambiente de produção, tomando por foco identificar e analisar o fenômeno de Letramento(s) Digital(is) por jovens de periferia em diferentes práticas e etapas de produção dos vídeos de bolso contempladas pela metodologia da oficina.

Quadro 4 | Técnicas e Instrumentos de coleta e respectivos objetivos específicos

Técnicas e Instrumentos	Objetivos Específicos
Conversas informais no ato da inscrição da oficina com notas de campo	Mapear perfil e expectativas dos jovens participantes.
Questionário <i>online</i> (Formulário <i>Google .Docs</i>).	Identificar como os jovens pesquisados vivenciam a Cultural Digital, dentro e fora da escola.
Observação Participante com notas de campo e registros em vídeo.	Identificar e analisar os tipos de letramento(s) digital(is) mobilizados pelos jovens no processo de produção do vídeo, considerando o modelo teórico de (Multi)letramento(s) Digital(is) de Selber (2004) nas abordagens de letramentos digitais: funcional, crítico e retórico.
Entrevista individual semiestruturada	Analisar as expressões sociais de Letramentos(s) Digital(is) em relação ao seu contexto de cultura digital.

Fonte | Própria autora

No ato da inscrição todos os participantes foram informados que a oficina fazia parte de uma pesquisa acadêmica e que no primeiro dia iríamos aplicar um questionário *online*, que seriam feitos registros em vídeo durante todo o processo e, ao final, todos participariam de uma entrevista individual com a pesquisadora. Para formalizar a ação e garantir a sua idoneidade foi entregue aos jovens um termo de consentimento para que os pais ou responsável(is) autorizasse(m) sua participação na pesquisa (apêndice III).

No primeiro dia da oficina, assim que reuni o grupo, foram distribuídos os termos de consentimento entre os presentes acompanhados da orientação de que todos deveriam devolver os termos assinados no dia da entrevista.

Como um dos participantes solicitou um certificado de participação na oficina, condicionei a sua entrega à devolutiva do termo de consentimento autorizado pelos pais e/ou responsável(is).

A partir dessas informações, dei início à aplicação do questionário *online* utilizando o formulário da plataforma *Google Docs* como forma de obter informações gerais sobre o perfil do grupo e como vivenciam a Cultura Digital em seus diferentes espaços sociais. Para Gil (1989) o questionário consiste numa como “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (p.124). Do ponto de vista de Richardson (2009), os questionários cumprem pelo menos dois importantes papéis na obtenção de dados de pesquisa: “descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social” (p.189).

A plataforma *Google Docs* foi escolhida por otimizar o tratamento dos dados, além de ser digital, acessível, *online*, gratuita, de interface amigável e possuir funcionalidades que facilitam a interação entre o sujeito e o instrumento de coleta. A plataforma, também, disponibiliza para os pesquisadores mecanismos que geram gráficos estatísticos e planilhas, a partir das respostas dos participantes, que podem ser exportadas para outros aplicativos. Tem-se ainda a opção de não permitir perguntas sem respostas garantindo a uniformização dos dados coletados.

Quanto à formulação do questionário, buscou-se combinar questões fechadas e abertas, compreendendo que

as perguntas fechadas, destinadas a obter informação sociodemográfica do entrevistado (sexo, escolaridade, idade, etc.) e respostas de identificação de opiniões (sim – não, conheço - não conheço, etc.), e perguntas abertas, destinadas a aprofundar as opiniões do entrevistador (RICHARDSON, 2009, p.193).

Mesmo sendo um questionário *online*, optei por aplicar o questionário no laboratório de informática da escola, em grupos de cinco, enquanto aguardavam o início da oficina. Esse contato direto possibilitou minimizar a ansiedade e a dispersão dos jovens, comportamentos característicos desse

grupo social e, também, explicar os objetivos da pesquisa e do questionário, esclarecer termos e tirar algumas dúvidas que os entrevistados apresentassem em perguntas mais elaboradas, evitando, assim, distorções nas respostas.

A distribuição das perguntas no questionário procurou utilizar uma linguagem mais direta e acessível com orientações adicionais quanto ao preenchimento dos campos como forma de obter um pouco mais da atenção dos jovens. A sequência das perguntas também procurou facilitar a interação, deixando-os mais a vontade para participar da 'conversa'. Para tanto se utilizou a ordem de disposição de questões assinaladas por Richardson (2009):

- Introduzir o questionário com itens sociodemográficos com informações objetivas que não formulam problemas;
- Incluir perguntas referidas a problemática do estudo, mas de uma forma geral, contextualizando a realidade do entrevistado;
- Incluir perguntas um pouco mais complexas ou emocionais que exijam um pouco mais de atenção e reflexão por parte do entrevistado;
- E, por fim, Perguntas abertas e subjetivas, em pequeno número, para possibilitar ao entrevistado expressar suas opiniões e sentimentos (apêndice I).

Cumprida mais esta etapa demos início à oficina de vídeos de bolso.

Em um segundo momento, durante os dois dias de oficina, foi utilizada a técnica de Observação Participante com registros em vídeo e notas de campo. A metodologia de Observação consiste em direcionar o olhar, ter a sensibilidade de ver, identificar e descrever as interações e as relações humanas em seu ambiente natural. Contudo é essencial que o pesquisador tenha um olhar sensível, investigativo e fortalecido por uma questão norteadora, além de ter em mãos um roteiro do que se pretende observar. Para Ludke e André (1986) o caráter científico da técnica de observação é influenciado por vários fatores, a saber: história de vida, contexto cultural, grupo social, aptidões e predileções que influenciam o olhar do pesquisador no sentido de privilegiar certos aspectos e não outros. Para tanto se justifica o seu

uso pelo fato de ser ordenada e sistemática, tendo como condição válida “a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador” (p. 25).

Os estudos observacionais conduzem à observação de campo, técnica bastante utilizada em pesquisas qualitativas que requer descrições detalhadas de acontecimentos, sujeitos, ações e objetos em um determinado contexto. Para alcançar este objetivo na pesquisa, busquei deter o olhar para um campo específico de interesse do estudo, no caso as práticas de letramento dos participantes ao se posicionarem diante das discussões propostas na metodologia da oficina (quadro 3) e observar o fluxo de eventos e práticas de leitura e escrita coletivas em contato com as TIMS e TIC durante o processo de produção do vídeo, “sem influenciar demasiadamente nos mesmos e sem se tornar cúmplice dos fatos observados ou promover distorções nos eventos” (VIANNA, 2003, p.41). A participação do pesquisador, nessa técnica de coleta de dados, vai requerer uma atenção redobrada e vigilante dos passos tomados durante todo o processo educativo, o domínio das técnicas e segurança nos objetivos do estudo para não se distanciar ou perder o foco da finalidade da pesquisa.

Entretanto, na Observação Participante, também é possível ao pesquisador por sua própria iniciativa situar-se ao nível dos outros elementos que compõem o fenômeno a ser observado e por meio da criação de situações testar hipóteses, provocando a reflexão ou a mudança de estratégia quanto à atuação ou reformulação de ideias por parte do observado, para assim, ir de encontro aos dados almejados. Sobretudo, porque o pesquisador “não é apenas um espectador do fato que está sendo estudado” (RICHARDSON, 2009, p.261), e sim um observador participante. Constata-se esta situação na metodologia da oficina nos momentos de discussões (retroalimentação), nas quais os jovens eram instigados a participar e expressar suas experiências, opiniões e sentimentos a partir de uma reflexão coletiva ou de uma situação lançada. Em outro momento, durante a execução das atividades práticas de gravação e edição quando o grupo em interação com as TIMS e TICs era questionado sobre a melhor estratégia para se resolver os impasses tecnológicos que surgiam durante o processo de produção do vídeo.

Para Viana (2003) na observação participante, o pesquisador-observador é parte integrante dos eventos que estão sendo pesquisados e como tal tem acesso a situações na perspectiva dos sujeitos, as quais poderiam passar despercebidas a um observador externo. Esta condição lhe permite a observação não somente dos comportamentos, mas, sobretudo, das atitudes, opiniões e sentimentos. O autor esclarece que:

A observação participante deve ser entendida como um processo: o pesquisador deve ser cada vez mais um participante e obter acesso ao campo de atuação e as pessoas. A observação deve, aos poucos, se tornar cada vez mais concreta e centrada em aspectos que são essenciais para responder as questões da pesquisa (VIANA, 2003, p. 52).

Diante desses pressupostos, busquei seguir a sequência metodológica de observação nas três fases descritas por Viana (2003, p. 52-53), em referência aos estudos de Spradley (1980):

- **Observação descritiva** – registro dos fatos gerais do campo de estudo, quantidade de participantes, dispositivos que cada um levou para oficina, a participação individual e coletiva, a formação dos grupos (sociabilidades), as primeiras gravações, situações de destaque, dúvidas e questionamentos dos participantes.
- **Observação centrada** – a perspectiva de observação nesta fase é direcionada em relação ao processo e as situações que delimitam e procuram dar sentido as questões da pesquisa;
- **Observação seletiva** – Na última etapa de observação, centra-se a coleta nas novas questões e exemplos para os tipos de prática e processos que foram filtrados na fase anterior, dando uma atenção especial aos novos *insights* que poderão surgir e dar novos encaminhamentos a pesquisa, como, por exemplo, o surgimento de dados inesperados.

Conforme descrito anteriormente, as observações foram registradas em vídeo durante os dois dias de oficina, visando facilitar a compreensão e análise dos fatos em detalhes que muitas vezes passam despercebidos no momento

dos acontecimentos, tornando-se impossível o seu registro escrito, principalmente pela dinâmica da PP e OP, visto que estava atuando também como oficinaira e por se tratar de jovens, sendo eles muito inquietos e multitarefas, pois possuem tempos e maneiras diferentes de trabalhar em grupo, fazem muitas coisas ao mesmo tempo e não conseguem esperar, vão logo buscar informações em outros locais, com outras pessoas, ou partem para outra atividade, comportamento muito característico da geração digital. Assim, tive que acompanhar individualmente os grupos de acordo com o surgimento das dúvidas, principalmente nas atividades que necessitavam de um pouco mais de conhecimento técnico, como por exemplo, na edição, quando eles começaram a descobrir o *software Movie Maker*, ou para os que já conheciam, apresentamos os passos para o tratamento de imagens e áudio. Algumas observações situadas foram anotadas no caderno de campo ao final dos encontros e lembradas em detalhes através das gravações.

No terceiro e último momento, em idas e vindas à escola, após o encerramento da oficina, foi aplicada uma entrevista semiestruturada individual na perspectiva de traçar tendências gerais observadas durante a oficina que nos apontavam para expressões e práticas digitais, individuais e coletivas, permitindo, dessa forma, um maior aprofundamento e análise dos Letramentos(s) Digital(is) mobilizados pelos jovens durante a oficina. Segundo Medina (2000) a entrevista é uma técnica de interação social, de interpenetração informativa que possibilita quebrar isolamentos grupais, individuais, sociais, podendo também servir à pluralização de discursos e à democratização da informação por diferentes perspectivas.

Para Triviños (1987) a entrevista semiestruturada tem como ponto de partida a formulação de questionamentos básicos fundamentados por teorias e hipóteses as quais norteiam a pesquisa, ampliando, assim, o campo de interrogativas, frutos de novas hipóteses que vão surgindo com as respostas dos entrevistados. A conversa entre o entrevistador e o entrevistado guia-se sempre pelo foco principal do estudo, seguindo a linha de pensamento e experiências do entrevistado que com essa interação passa a ser também um colaborador na elaboração do conteúdo da pesquisa. O autor ressalta ainda que a entrevista semiestruturada, além ter a presença consciente e atuante do pesquisador, “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas

também sua explicação a compreensão de sua totalidade tanto dentro de sua situação específica como de situações de dimensões maiores” ao ampliar sua visão (TRIVIÑOS, 1987, p.152).

Manzini (2004) contribui com a discussão enfatizando que a elaboração de entrevista semiestruturada deve focar um tema central sobre a qual se planeja um roteiro, com perguntas principais que servirão de subsídios para outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Segundo o autor, esse tipo de entrevista propicia o surgimento de informações mais livres e as respostas não são condicionadas a uma padronização de alternativas, como acontece no questionário.

Nesse sentido, buscou-se na pesquisa desenvolver um roteiro com questões abertas como forma de promover uma melhor interação com o entrevistado, não se distanciar do foco principal e ao mesmo tempo provocar reflexões e opiniões sobre as atividades e as experiências individuais e coletivas que surgiram durante o processo de produção dos vídeos, relacionando-as às temáticas desenvolvidas pelos jovens, ao uso da tecnologia, ao processo criativo, as mensagens e sentidos das narrativas, aos tipos de linguagens, as dificuldades, as perspectivas futuras e aos novos saberes (apêndice II).

Quanto à elaboração das perguntas na entrevista semiestruturada, Triviños propõe duas estruturas distintas, uma fundamentada no enfoque fenomenológico e outra no histórico-estrutural dialética. No enfoque teórico fenomenológico as perguntas devem ser de natureza descritiva dando ênfase a clareza nas descrições dos fenômenos que permitirão ao pesquisador descobrir os significados dos comportamentos dos sujeitos de determinados meios culturais. Já no enfoque teórico histórico-estrutural dialética, as perguntas são designadas como explicativas e causais que tem por objetivo identificar razões imediatas e mediatas do fenômeno pesquisado. O método dialético exige do pesquisador uma “capacidade reflexiva ampla, precisa do apoio de vasta informação e de sensibilidade para captar os significados e explicações dos fenômenos não só a nível de sua aparência, mas também, muitas vezes, de sua essência” (TRIVIÑOS, 1987, p.152).

Baseados nesses pressupostos, com a entrevista, busquei compreender a experiência dos entrevistados e os significados que eles atribuem para essas

experiências e, assim, colher o máximo de informações que nos indicasse: os sentidos que os mobilizaram a participar da oficina, como acontece a sua participação no mundo digital, a forma como se apoderam das Tecnologias Móveis Sem Fio (TIMS) e as práticas de Letramento(s) Digital(is) que darão indícios de qual(is) dimensão(ões) de Letramento(s) Digital(is) eles demonstram ter desenvolvido.

A pesquisa fundamentou-se em três procedimentos de coleta de dados que aplicados de modo independente constituem a base para análise dos objetivos propostos pela pesquisa. O questionário possibilitou mapear o perfil dos pesquisados, as características e estilos em comum, ou seja, um primeiro olhar do pesquisador, as primeiras impressões do grupo que auxiliaram, inclusive, no refinamento dos demais instrumentos de coleta. A observação participante constituiu o registro de todo o processo educativo do percurso metodológico da Pesquisa Participante, empregado como meio para identificar os tipos de Letramentos Digital(is) mobilizados pelos jovens durante o processo de produção de vídeos. Os sujeitos de pesquisa tiveram a oportunidade de conhecer as etapas de produção de um vídeo (criação da narrativa, roteirização, gravação e edição), praticá-las e desenvolver suas próprias narrativas audiovisuais num trabalho coletivo repleto de discussões, reflexões e troca de saberes. A entrevista, por sua vez, propiciou a compreensão e interpretação das experiências e saberes dos jovens com o uso das tecnologias, constituídas antes e durante as oficinas e análise das práticas de Letramentos Digitais, consistindo em um elemento importante para a construção teórica e metodológica desse estudo.

1.8 Técnica de Análise dos Dados

A técnica escolhida para a pesquisa foi a Análise Textual Discursiva que consiste em uma metodologia de análise de dados de natureza qualitativa que exige do pesquisador uma profunda imersão e impregnação nos dados coletados, de modo a interpretar e reinterpretar os sentidos do fenômeno pesquisado, em *loops* intermitentes de desorganização e desconstrução dos conhecimentos para possibilitar novas compreensões, a partir das perspectivas

e práticas de letramentos dos sujeitos pesquisados. Segundo Moraes e Galiuzzi (2011),

A análise textual discursiva corresponde a uma metodologia com a finalidade de produzir novas compreensões e discursos. Insere-se entre os extremos da análise de conteúdo tradicional e a análise de discurso, representando um movimento interpretativo de caráter hermenêutico (p.07).

O ciclo da análise textual inicia-se pela organização do corpus da pesquisa através das produções escritas, imagens, narrativas audiovisuais contemporâneas como o vídeo digital, áudio digital, SMS, hipertextos, entre outras expressões linguísticas. Em seguida, tem-se a unitarização e a categorização, culminando na produção do metatexto que pode ser formado por estrutura textual diferenciada: descritiva, no caso de maior proximidade com a realidade do corpus ou interpretativo, com um olhar mais abstrato e teórico. De acordo com Moraes e Galiuzzi (2011) a análise textual discursiva pode ser compreendida como:

Processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (p.12).

A unitarização refere-se à desmontagem do texto, ou seja, desconstrução do texto e sua unitarização em partes distintas, visando facilitar a percepção dos sentidos das palavras em suas pequenas particularidades. A leitura e a interpretação são pressupostos essenciais para definição das unidades de análise (também conceituadas como de significado ou de sentido) e nesse processo deve-se atentar para as unidades de contexto que deram origem aos conjuntos de dados, no caso roteiros, vídeos, fotos, entrevistas, documentos. As categorias e subcategorias de análise são criadas a partir da unitarização podendo acontecer a priori (método dedutivo), ou seja, quando o

pesquisador já conhece as temáticas que irá pesquisar. Ou emergentes/posteriori (método indutivo), quando as categorias surgem a partir da análise.

O processo de categorização tem a função de agrupar elementos semelhantes, estabelecendo relações de forma a nomeá-los e defini-los, semelhante ao processo de Análise de Conteúdo de Bardin (1997), descrito como “caixas” onde as unidades de análise são colocadas e organizadas. Para Moraes (2007) categorias são “conceitos abrangentes que possibilitam compreender os fenômenos que precisam ser construídos pelo pesquisador” para a produção de pequenos textos que ao final irão compor o metatexto.

Na construção do metatexto, etapa final do processo, o pesquisador deve se considerar capaz de produzir “argumentos centralizadores” ou “teses parciais” para cada uma das categorias que servirão para a estruturação de um texto coerente, coeso e substanciado pelos “materiais que analisa e dos produtos parciais já atingidos, procurando examinar o fenômeno com um olhar abrangente” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.33).

Os autores descrevem o processo de construção do metatexto como sendo um movimento de abstração exercido pelo pesquisador no intuito de:

Exercitar o esforço de sintetizar as compreensões atingidas por meio de argumentos aglutinadores, a “tese geral” do texto e as “teses secundárias” referentes a cada uma de suas partes. Chegar a esses argumentos novos e originais não é apenas um exercício de síntese. Constitui-se muito mais em momentos de inspiração e intuição resultante da impregnação intensa no fenômeno investigado. Significa a essência da teorização do pesquisador sobre os fenômenos que investiga. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.34. Grifos dos autores).

O metatexto é a questão crucial da análise textual discursiva, devendo constar análises e interpretações construídas durante um processo carregado de sentidos e em permanente diálogo com a teoria, o campo de pesquisa e os conhecimentos tácitos do pesquisador, que se deve manter sempre em busca do novo e aberto a novas compreensões a partir dos discursos dos sujeitos.

Etapas da Análise – organização do corpus, unitarização, categorização e construção do metatexto no contexto da pesquisa

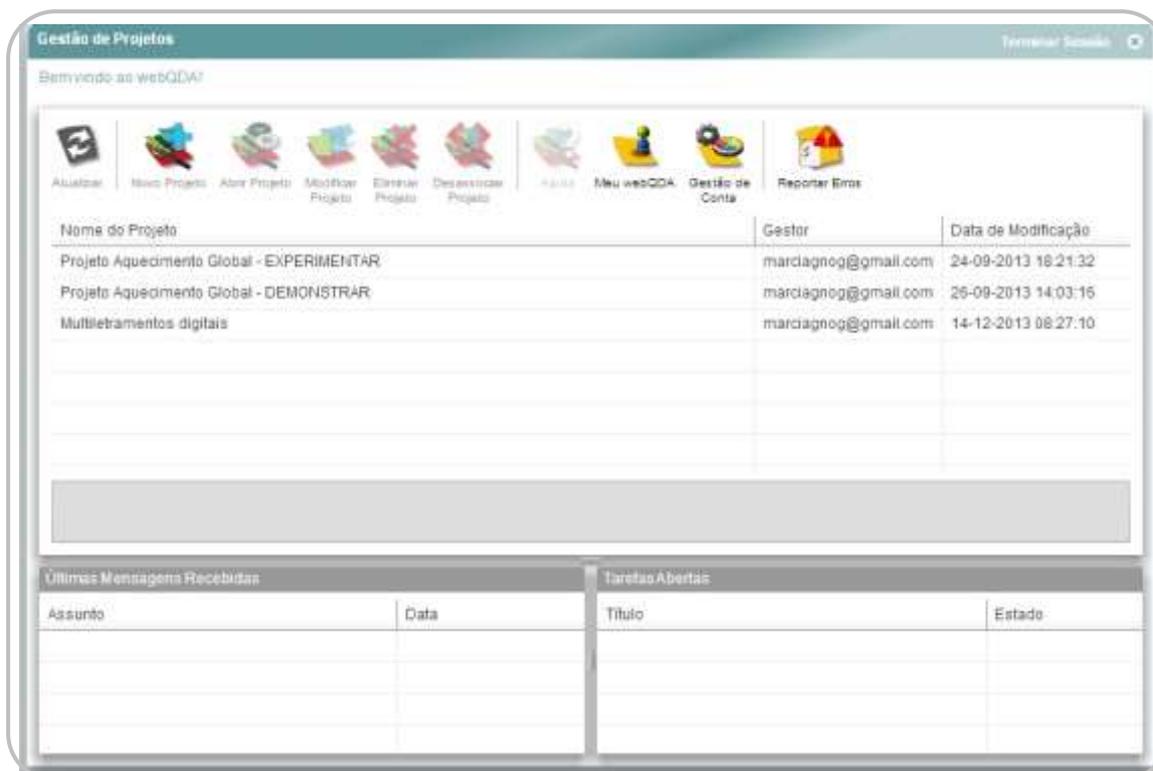
A primeira etapa da técnica de análise textual discursiva refere-se à organização do corpus da pesquisa. Para tal, preparei e sistematizei digitalmente todas as informações colhidas a cada encontro desde os primeiros contatos com a escola. Ao final de cada dia arqueei todos os dados, classificando-os por dia e instrumento de coleta (gravações em vídeo, fotos, notas de campo).

Os dados coletados com o questionário e a entrevista, também, foram organizados ao final do encontro e sistematicamente tratados, lidos e classificados em pastas criadas para cada jovem para um melhor tratamento pós-coleta. Ter me apropriado das informações coletadas no questionário, no primeiro dia da oficina, e notas de campo beneficiaram o diálogo com os sujeitos de pesquisa no momento da entrevista. Pude a partir do levantamento diagnóstico inicial, aprofundar um pouco mais as discussões e extrair deles mais informações que passaram despercebidas, principalmente, no calor do processo de produção dos vídeos.

É importante esclarecer que tive a colaboração dosicineiros do programa na captura das imagens (fotos, gravações em vídeo), enquanto fazia as anotações e ministrava a oficina, por isso foi capturado um grande número de dados, até por que a movimentação dos jovens é muito intensa e imprevisível e o tempo da oficina tem horário pré-determinados para acontecer. Mas os registros aconteceram naturalmente, sem atrapalhar o andamento da oficina. Após a coleta todos os vídeos foram analisados criteriosamente.

Para facilitar no tratamento dos dados recorri ao *Software WebQDA®* (www.webqda.com), desenvolvido pela Universidade de Aveiro/Portugal em parceria com uma empresa privada, que tem como finalidade servir de apoio à análise de dados qualitativos para pesquisadores e estudantes, auxiliando na organização das etapas de análise dos dados: preparação do material com a desconstrução dos textos e a seleção das unidades de registro, unidades de contexto e categorias de análise.

Figura 4 | tela de acesso a base de dados criada no Software webQDA



Fonte | Própria autora

A opção pelo software deve-se ao fato de estar nas nuvens, disponível na internet, em um ambiente colaborativo e distribuído, facilitando, assim, o acesso aos dados por mais de uma pessoa em projetos que necessitam da participação de um grupo de pesquisadores. No caso desse estudo, a base de dados criada para a pesquisa foi compartilhada apenas com a orientadora com o intuito que a mesma tivesse a possibilidade de acompanhar todo o processo de análise e ter acesso às informações coletadas de qualquer lugar e em qualquer horário, independente de estarmos juntas fisicamente. Mas é importante esclarecer que toda manipulação de dados e a execução das etapas de análise foram executadas por mim.

Figura 5 | tela de usuários colaboradores



ID	Nome	Utilizador	Tipo	Iniciais	Estado
3893	Maria Apolladora Padilha	dorapadilha@gmail.com	Investigador Colaborador	MAP	Ativo

Fonte | Própria autora

Estar nas nuvens é a funcionalidade que o diferencia dos demais softwares com características similares como o NVivo® e AtlasTI®, por exemplo. Contudo, destaco ainda a possibilidade de se trabalhar no individual e em colaboração, de forma síncrona ou assíncrona. Além da usabilidade (navegação simples e clara) e a facilidade para o gerenciamento das informações.

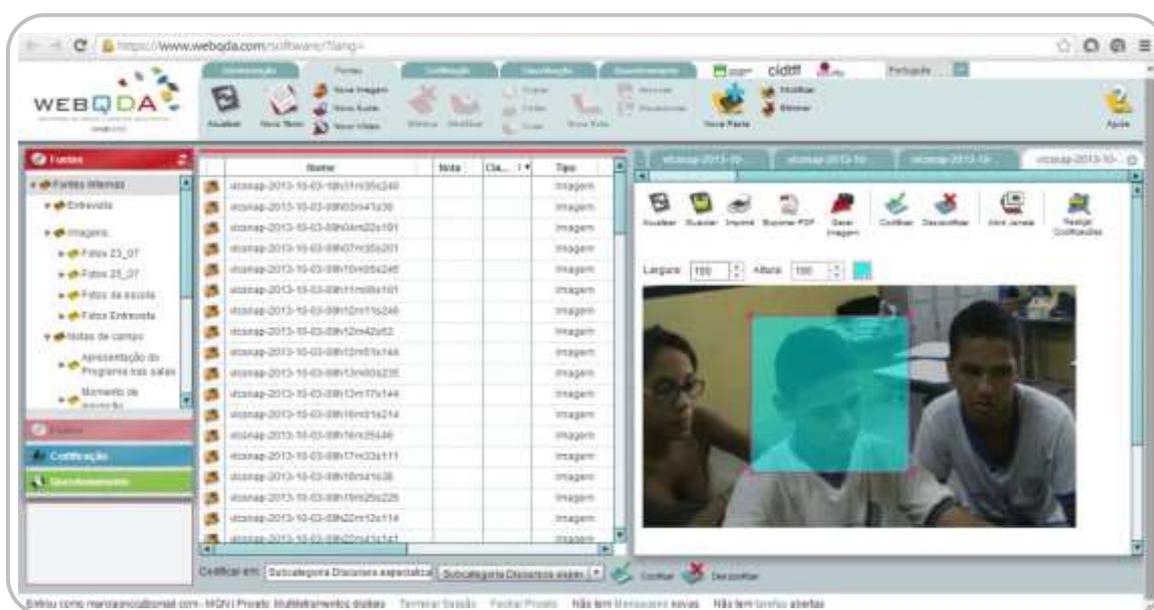
Figura 6 | Tela do menu de gerenciamento dos dados internos no webQDA



Fonte | Própria autora

As contribuições de usuários-colaboradores, quando autorizados, são registradas individualmente proporcionando um maior controle das alterações e históricos de versões. O software disponibiliza também o armazenamento de texto, imagem, vídeo e áudio em seu próprio ambiente, mas os dados mais robustos, como gravações em vídeo, podem ser analisados a partir da sincronização com dados em fontes externas armazenadas no sistema *Dropbox* (www.dropbox.com), para tanto basta ter uma conta e interconectar os arquivos. Na figura 10 se tem um exemplo de tratamento e codificação de uma imagem em seu ambiente.

Figura 7 | tela de tratamento de imagem no webQDA



Fonte | Própria autora

A seleção corresponde a uma situação vivenciada por um dos sujeitos de pesquisa durante o processo de edição do vídeo ao se deparar com um impasse tecnológico vivenciado pelo grupo. O *software Movie Maker* estava em inglês e por isso ele foi convocado pelo grupo para mostrar onde encontrar a opção de cortar não encontrada pelos demais. Durante a entrevista, quando questionado sobre se sentiu dificuldade em usar o *Movie Maker* em outra língua, ele respondeu:

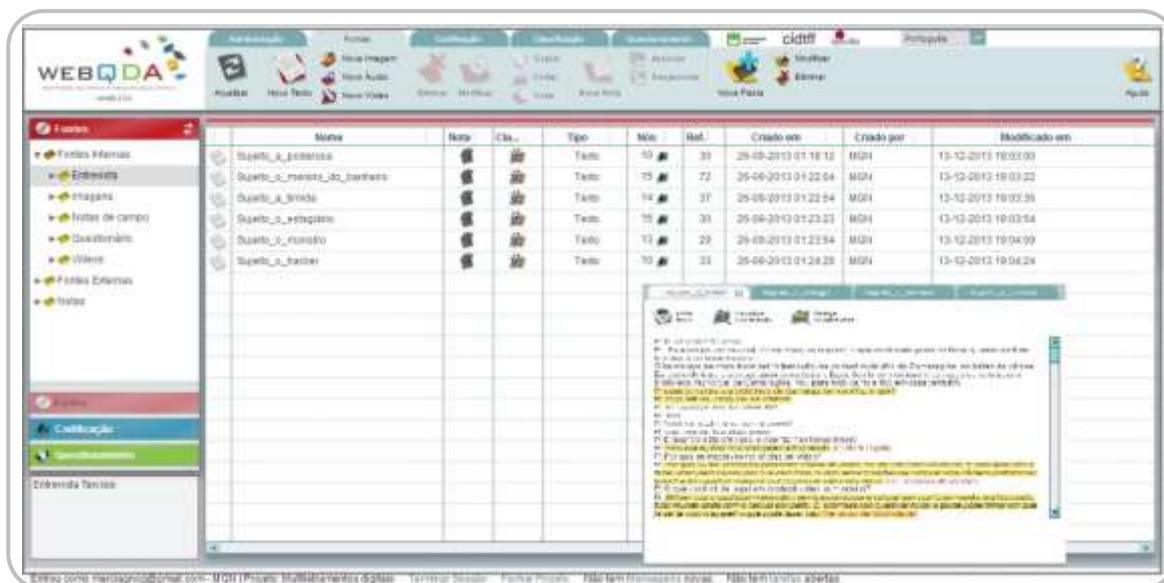
Não, pô, por que tipo, no meu notebook às vezes eu deixo em inglês. Eu tenho vários programas em inglês (@hacker).

Conforme relato ele não possui o domínio da língua, mas costuma utilizar softwares em inglês e, assim, encontrou a solução navegando pelos ícones. Ao selecionar a área da imagem pode-se definir de imediato a categoria correspondente à ação e fazer registros da ocorrência. Esse foi apenas um recorte dado à fala do sujeito para exemplificar o modo como os dados foram tratados e codificados no *software*.

Após a inserção e tratamento de todos os dados no ambiente, a etapa foi a desconstrução dos textos. As questões abertas do questionário, transcrições das entrevistas, notas de campo, fotos e vídeos foram organizados em pastas internas dentro do *Software* para facilitar o tratamento dos dados. Tive o cuidado de analisar todas as informações e narrativas dos jovens participantes para em seguida definir a amostra do estudo.

Segundo Moraes e Galiazzi (2011), o movimento de desconstrução do texto, consiste numa “explosão de ideias” (p.49) que necessita ter como referência o todo, ou seja, os dados, o objeto de estudo e objetivos da pesquisa buscando sempre refletir sobre as intenções da pesquisa e a melhor forma de atingi-las. Em relação a isso, durante o percurso, observou-se a necessidade de modificar alguns objetivos, incluindo novos direcionamentos, pois foi adotado para a análise dos dados categorias e subcategorias *a priori* tendo como referência metodológica o modelo teórico de Multiletramentos Digitais. “As teorias *a priori* correspondem a olhares teóricos trazidos “de fora” para examinar e interpretar os fenômenos focalizados em uma pesquisa” (p.158. Grifo dos autores).

Figura 8 | tela com as transcrições das entrevistas no webQDA



Fonte | Própria autora

Na figura acima pode-se observar os arquivos contendo as transcrições das entrevistas dos seis sujeitos de pesquisa. No campo '**nós**' está descrito a quantidade de categorias utilizadas nos trechos destacados e no campo '**ref**' (referência) a quantidade de trechos categorizados. A tela menor correspondente à transcrição da entrevista na íntegra e as partes salientadas indicam que os trechos foram categorizados. Ao clicar no campo '**nós**', correspondente ao sujeito, tem-se a descrição das categorias associadas aos trechos destacados, detalhadamente.

A organização do corpus da pesquisa (desconstrução, unitarização e categorização) seguiu o modelo teórico de Multiletramentos Digitais de Selber (2004) que apresenta diferentes tipos de letramentos digitais, classificando-os a partir de três níveis: Letramento digital Funcional, Crítico e Retórico. Para melhor identificar cada dimensão o autor criou parâmetros a partir dos quais os professores podem criar métodos que conduzam os estudantes a apropriação de habilidades e competências para transitar entre os níveis de LD de modo significativo.

Quadro 5 | Níveis e Parâmetros do modelo teórico de Multiletramentos Digitais

Níveis de Letramento Digital	Parâmetros
<i>Letramento Digital Funcional</i>	(1) Fins Educacionais (2) Convenções Sociais (3) Discursos especializados (4) Atividades Gerenciais (5) Impasses Tecnológicos
<i>Letramento Digital Crítico</i>	(1) Cultura de design (2) Contextos de Uso (3) Forças Institucionais (4) Representações Populares
<i>Letramento Digital Retórico</i>	(1) Persuasão (2) Deliberação (3) Reflexão (4) Ação Social

Fonte | Elaborado a partir de Selber (2004)

Em paralelo, a organização do corpus da pesquisa no *WebQDA*, iniciei a seleção das unidades de sentido que se referiam as questões em comum e que entrelaçavam os trânsitos dos jovens pesquisados por diferentes letramentos. Processo esse, denominado de unitarização, “em que as informações são gradativamente transformadas em constituintes elementares, componentes de base pertinentes à pesquisa (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.48). Fui, então, construindo metatextos a partir dos fragmentos das narrativas originais, selecionando-as da seguinte forma: *metatexto* práticas de letramento digital funcional, *metatexto* práticas de letramento digital crítico e *metatexto* práticas de letramento digital retórico.

Cada fragmento de metatexto refere-se às categorias e subcategorias de análise definidas *a priori* (quadro 5), buscando identificar nos objetivos específicos o que de fato era essencial sobre as informações coletadas e, também, direcionado ao objeto de estudo, procurando não sair do foco e almejando o produto final, ou seja, o metatexto. Esse complexo processo não

acontece distante dos diálogos teóricos que dão sustentação a pesquisa, mantendo-se em constante articulação com as narrativas dos sujeitos pesquisados. Para Moraes e Galiuzzi (2011), o olhar do pesquisador nessa etapa pode ser entendido como “a construção de um quebra-cabeça e a criação de um mosaico” (p. 74).

A categorização é parte do processo de análise e interpretação de informações de pesquisas qualitativas. Pode tomar uma diversidade de direcionamentos, dependendo dos pressupostos assumidos pelo pesquisador em sua análise. Na análise textual discursiva corresponde a uma organização, ordenamento e agrupamento de conjuntos de análise, sempre no sentido de conseguir novas compreensões dos fenômenos investigados. Equivale, nesse sentido, à construção de estruturas compreensivas dos fenômenos, posteriormente expressas em forma de textos descritivos e interpretativos (*Id.* p. 74).

Com o cruzamento das informações contidas nas questões abertas do questionário, nas entrevistas e nas notas de campos, utilizei o processo dedutivo para construção das *unidades de sentido* num movimento que vai das teorias às informações, explorando os significados a partir da teoria de Multiletramentos Digitais assumida como norteadora para a análise dos dados. A partir de várias leituras, essas *unidades de sentido* começaram a dar forma ao metatexto, produto, ainda em construção, da análise das narrativas e práticas de letramentos digitais dos sujeitos pesquisados.

A teoria no processo dedutivo tende a direcionar o olhar para os significados e unidades, facilitando a interpretação e apontando “onde se deve realizar seus recortes dentro dos textos” (*id.* p.65). No ato da descrição dos textos, algumas práticas de letramento e narrativas dos sujeitos pesquisados foram sendo reagrupadas e redistribuídas entre as categorias e subcategorias (fragmentos de metatexto). A descrição é uma etapa que possui dois momentos que complementam: o ato de descrever, informando ao leitor o processo vivido na pesquisa; e a reflexão, momento que se estabelece um diálogo entre empiria, a teoria e as percepções do pesquisador-autor.

Figura 9 | Categorias de análise (detalhe) – webQDA

Item	Tipo	Referências	Criado em	Citado por	Modificado em
Categoria - Práticas de Letramento Digital Funcional	Criação	0	29-09-2013 01:42:44	MGU	13-10-2013 22:13:27
Subcategoria Imagens e Tecnologia	Criação	33	29-09-2013 22:32:54	MGU	04-10-2013 01:53:55
Subcategoria Convenções Sociais	Criação	12	29-09-2013 22:42:16	MGU	02-10-2013 21:24:40
Subcategoria Ocenários especializados	Criação	27	29-09-2013 23:29:18	MGU	14-10-2013 08:24:18
Subcategoria Fitas Educacionais	Criação	41	29-09-2013 20:49:10	MGU	03-10-2013 01:58:38
Subcategoria Práticas gerais	Criação	40	29-09-2013 20:50:09	MGU	02-10-2013 21:22:25
Subcategoria Práticas de Letramento Digital Crítico	Criação	6	29-09-2013 01:42:57	MGU	13-10-2013 22:13:38
Subcategoria Cenários de Mobilidade	Criação	06	29-09-2013 22:21:18	MGU	04-10-2013 08:53:42
Subcategoria Jogos Interativos	Criação	9	27-09-2013 00:00:33	MGU	03-10-2013 01:58:38
Subcategoria Cenários de Mobilidade em processos de	Criação	9	29-09-2013 14:25:36	MGU	14-10-2013 08:27:16
Subcategoria Culturas de Design	Criação	8	29-09-2013 15:18:52	MGU	02-10-2013 21:22:33
Subcategoria Representações Populares	Criação	9	29-09-2013 20:48:45	MGU	28-09-2013 20:48:45
Subcategoria Práticas de Letramento Digital Político	Criação	0	29-09-2013 01:43:07	MGU	13-10-2013 22:13:59
Subcategoria Parausos	Criação	22	29-09-2013 22:21:27	MGU	02-10-2013 21:32:37
Subcategoria Ação Social	Criação	6	29-09-2013 22:29:49	MGU	02-10-2013 21:12:57
Subcategoria Reflexão	Criação	14	29-09-2013 22:14:12	MGU	02-10-2013 21:24:58
Subcategoria Criação	Criação	25	27-09-2013 02:21:44	MGU	02-10-2013 21:32:14
Cultura digital e escola	Criação	0	29-09-2013 14:19:52	MGU	02-10-2013 18:58:24
Contribuições e uso do celular na escrita	Criação	17	29-09-2013 14:17:20	MGU	03-10-2013 01:51:52

Fonte | Própria autora

Após a descrição dos dados e já de posse dos fragmentos de metatextos, identifiquei algumas narrativas dos sujeitos pesquisados que não se encaixavam em nenhuma das categorias práticas de LD funcional, e/ou subcategorias adotadas *a priori*, sendo necessária a criação de uma subcategoria, *a posteriori*, durante a pré-análise dos dados. A subcategoria recebeu a denominação de *Cenários de Mobilidade* e foi alocada na categoria letramento digital crítico. A iniciativa foi condicionada ao tipo de tecnologia utilizada na pesquisa, no caso, o celular, não ter sido contemplado nos estudos feitos por Selber (2004), que na época se deteve a pesquisar o uso com computadores de mesa (*desktop*). O cenário emergente das Tecnologias de Informação Móveis Sem Fio (TIMS) apresenta outros usos e práticas de letramento(s) digital(is) para um uso crítico e cultural da tecnologia, agora, com mobilidade.

Além disso, não foi identificado nas respostas dos sujeitos de pesquisa nenhum significado que indicasse uma relação com a subcategoria Representações Populares (SELBER, 2004). Observei, também, que esse tipo de informação distanciava-se dos objetivos da pesquisa em questão. O sentido dado ao parâmetro por aquele autor refere-se às representações na

imaginação do público (estudantes universitários) que possam de alguma forma contribuir com a construção e utilização de infraestruturas de computação. Tais questões não foram abordadas nos instrumentos desta coleta, até porque se tratava de um evento de letramento bem específico (oficina de vídeo de bolso), fora do contexto escolar e voltado para o público jovem de periferia. Assim, os olhares foram direcionados para práticas de letramentos digitais mediados pelas TIMS em um contexto de cultura digital vivenciados pelos jovens, na minha percepção ao analisar as práticas de letramentos digitais e narrativas dos sujeitos pesquisados.

Procurei manter as narrativas dos sujeitos pesquisados ao longo do metatexto (capítulo 4 - Multiletramentos Digitais: novos e híbridos Letramentos em contexto de periferia), como forma de referenciar e expressar o diálogo nas três dimensões (empíria, teoria e percepção do autor-pesquisador) e promover uma discussão acerca do conceito de Multiletramentos a partir de diferentes autores, enfatizando as concepções teóricas e abordagens práticas à luz de Selber (2004). É importante esclarecer que diante da metodologia empregada na pesquisa, procurei manter em todos os capítulos da presente dissertação o diálogo entre a empíria, a teoria e a minha interpretação dos dados, em pequenos recortes, tendo em vista facilitar a leitura e compressão do estudo.

CAPÍTULO 2

CULTURA DIGITAL JOVEM: AS TIMS INVADEM AS PERIFERIAS



CAPÍTULO 2

CULTURA DIGITAL JOVEM: AS TIMS INVADEM AS PERIFERIAS

Mas afinal, de que cultura estamos falando? Será que jovens de periferia possuem modos diferenciados de viver a cultura digital? E esses modos influenciam suas práticas de letramento(s) digital(is)? Para elucidar tantas inquietações, procurei nesse capítulo identificar como jovens de periferia participantes da oficina de vídeos de bolso vivenciam a cultura digital, dentro e fora da escola. A cultura escolar foi inserida nesse contexto porque a oficina aconteceu no espaço escolar e é lá que eles passam boa parte do dia, pois são estudantes de tempo integral, interferindo diretamente nas suas produções. Para tanto, esse capítulo foi dividido em três subcapítulos. O primeiro inicia uma abordagem teórica relativa ao fenômeno da comunicação móvel e o conceito de Cultura Digital adotado nesse estudo. No segundo, proponho uma reflexão sobre o papel da escola no atual contexto social de constantes transformações culturais e multimodalidade linguística presentes em todos os espaços sociais. E, por fim, no terceiro subcapítulo, faço um exercício de olhar sobre as Culturas Juvenis, a partir de diferentes teóricos, para melhor compreender os múltiplos trânsitos percorridos pelos jovens para se expressar e dar sentido as suas produções audiovisuais.

2.1 As TIMS invadem as periferias, e agora?

Brasil fecha 2013 com 271,10 milhões de acessos móveis (Agência Nacional de Telecomunicações - ANATEL, 2013).

O título da notícia²², extraída do site da Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL), se interpretada além da visão mercadológica, serve de alerta a sociedade brasileira sobre o crescente no número de adesões a linhas telefônicas móveis, que comparados aos dados recentes do Instituto

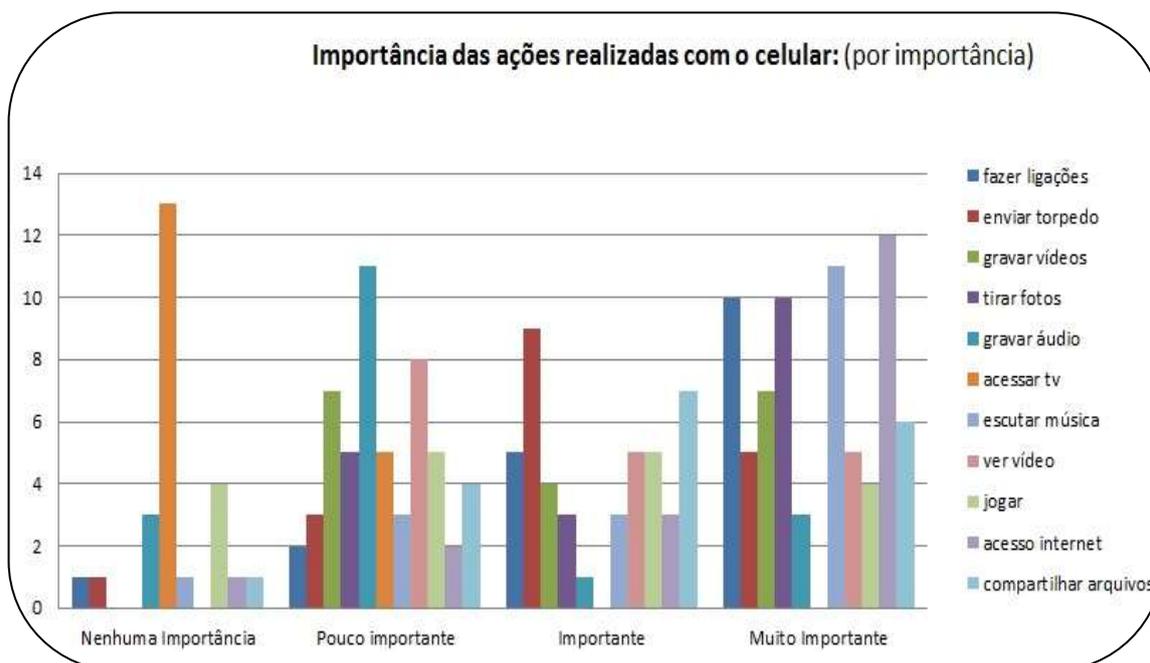
²² Notícia disponível no site da ANATEL: <http://www.anatel.gov.br/Portal/exibirPortalInternet.do>

Brasileiro de Geografia e Estatística²³ (IBGE), chega a ultrapassar o número estimado de 202 milhões de habitantes Brasileiros. Os dados apenas confirmam o cenário atual vivenciado pela sociedade onde estar conectado passou a ser uma necessidade social, transparecendo, assim, que “não estar conectado pode significar estar excluído, fora do círculo de conversa, de um modo ou de todo um estilo de vida” (PELLANDA, 2009, p.92). Hoje, o que se vê nas ruas são pessoas falando, teclando, portando celular, muitas vezes mais de um celular, e, sem esquecer os modelos que permitem mais de um *chip*.

A popularização desse tipo de tecnologia tem sido ‘oportunizada’ pelo barateamento dos dispositivos móveis e serviços oferecidos pelo mercado de telefonia móvel, tomando, dessa forma, grandes proporções que vão além de um estilo de vida, mas, sobretudo, produzindo impactos socioculturais relevantes na sociedade, principalmente na escola. Através de um questionário *online* aplicado com os 18 (dezoito) participantes da oficina, objetivando identificar o contexto de Cultura Digital desse grupo no início da oficina, ficou evidenciado que a atividade de **menor** importância entre os jovens é acessar a TV, com 13 respostas, e a de **maior** importância é *acessar a internet*, com 12 respostas. Ficando comprovado, mais uma vez, que o celular tornou-se o principal meio de acesso à internet por esse grupo social, conforme ilustrado no gráfico 1.

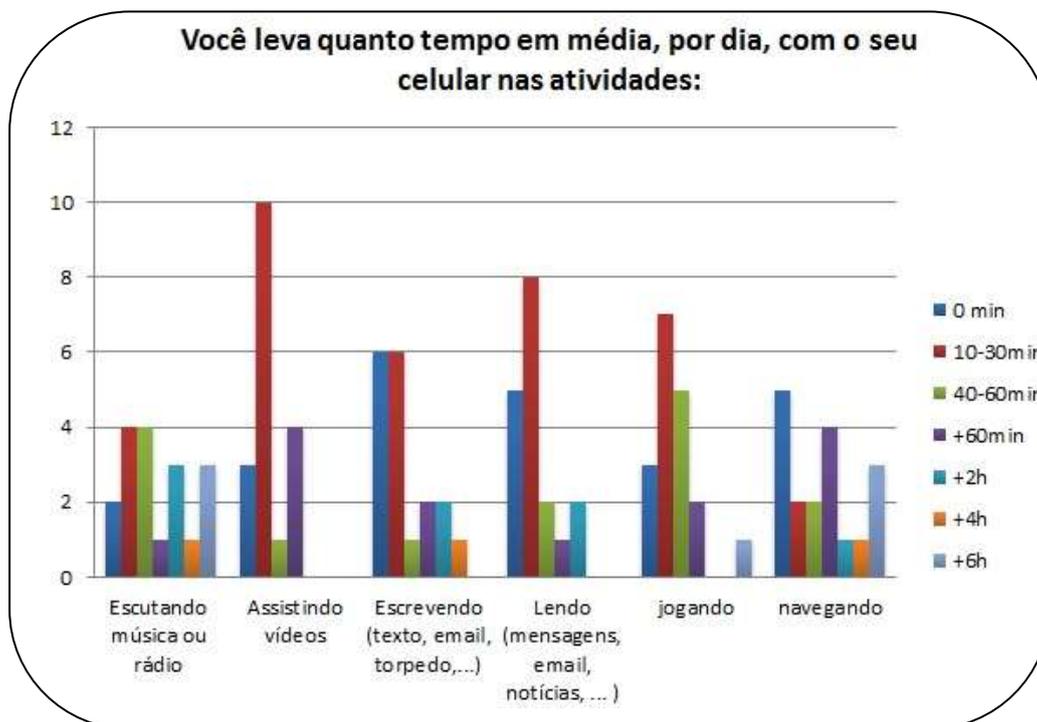
²³ Informação disponível no site do IBGE: <http://www.ibge.gov.br/home/>

Gráfico 1 | Práticas digitais com o uso do celular



Dados da ANATEL registram que o Brasil fechou 2013 com 271,10 milhões de linhas ativas na telefonia móvel e que somente em dezembro de 2013 houve um acréscimo de 580,92 mil linhas, totalizando no ano 9,92 milhões de novas adesões. O acesso via planos pré-pagos, nesse mesmo mês, totalizou 211,58 milhões (78,05% do total), enquanto os pós-pagos 59,52 milhões (21,95%). A partir dos dados, percebe-se que o potencial interativo oferecido pelas TIMS e a facilidade de acesso têm proporcionado a um número cada vez maior de pessoas com acesso à Internet, potencializando, dessa forma, um “movimento de hibridação entre as práticas cotidianas e as digitais” (MAIA, 2013, p. 61), ou seja, novos estilos e valores surgem a cada nova tecnologia, também, em contexto de periferia, algo que antes, devido ao poder aquisitivo, era restrito às classes mais favorecidas (AB). Analisando o gráfico 23, percebe-se que assistir vídeos é a atividade mais corriqueira entre os jovens via celular, permanecendo na atividade de 10 e 30 minutos.

Gráfico 2 | Tempo gasto em algumas atividades com o celular



Há alguns anos, precisamente em 2005, Lemos já conjecturava a expansão da telefonia móvel ao afirmar na época que “há hoje mais usuários de celular do que internautas no mundo e esse dado tende a crescer, sendo hoje o celular e a televisão (os projetos de TV digital) vistos como formas de inclusão digital” (2005, p.06). A afirmação dava indícios que frente à emergência das novas tecnologias de informação e comunicação sem fio no espaço urbano, os usuários, por si só, tenderiam a se incluir e interagir nos processos comunicacionais da Cultura Digital com a popularização das tecnologias digitais e consequentemente com práticas digitais cada vez mais cotidianas, e, ao mesmo tempo, mais complexa. “Isso é um prenúncio de que é interagindo dessa forma que eles estarão, daqui para a frente, fazendo mais coisas e dedicando mais tempo e atenção de suas vidas” (COSTA, 2002, p. 15). Contudo, o gráfico 2 comprova, também, que a falta de poder aquisitivo para colocar créditos no celular os impede de estar sempre conectados à internet. O que mais surpreendeu nos dados foi que 06 respondentes declararam não escrever pelo celular. Pode-se presumir que a falta de crédito no celular não permite que eles estabeleçam a comunicação através de

torpedo, prática bastante usual da geração digital. Então, perguntei durante a oficina se eles utilizam o *Whatsapp* (aplicativo de celular que funciona como meio de comunicação quando conectado à internet), mas nenhum deles declarou conhecer o aplicativo. A falta de crédito pode também justificar as respostas de 05 respondentes jovens ao afirmarem não ler, e na mesma proporção, não navegarem na internet pelo celular.

Em relação à crescente adesão às TIMS por jovens de classes mais populares, essa informação pode ser comprovada com dados mais recentes de uma pesquisa desenvolvida a pelo CETIC.br²⁴ com 18.996 pessoas que possuem celular, constatando que jovens de classes mais populares são os principais usuários de planos pré-pagos, representando 97% dos usuários na faixa etária de 10 a 15 anos e 92% na faixa etária de 16 a 24 anos, com renda familiar de até dois salários mínimos. Diante dos números, pressupõe-se que tais impactos são ainda mais visíveis neste grupo social, pois “cada vez mais, essa parcela da população utiliza a internet em sua vida cotidiana, incorporando progressivamente novas tecnologias de acesso como notebooks, celulares e *Tablets*” (CGI, 2013, p. 21).

Gráfico 3 | Conteúdos midiáticos produzidos pelos jovens



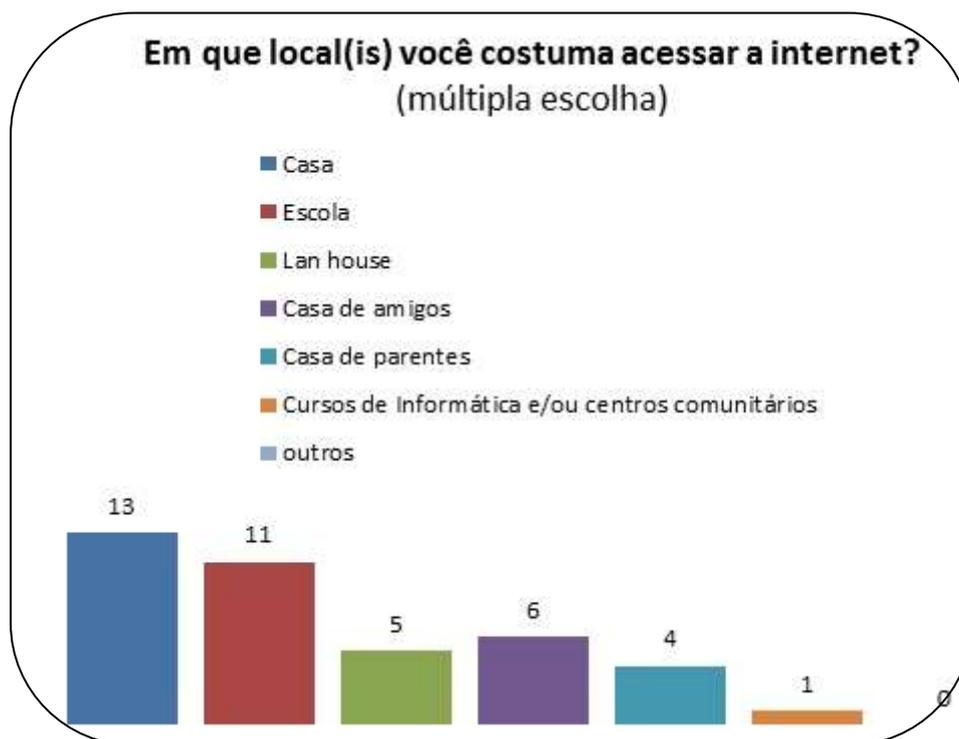
²⁴ Conforme dados do Centro de Estudos sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação - CETIC.br com Base em 18.966 pessoas que possuem telefone celular. Pesquisa feita em 2011. Disponível em: <http://cetic.br/usuarios/tic/2011-total-brasil/rel-semfio-03.htm>

Os jovens, apesar das dificuldades de acesso, exploram as potencialidades das TIMS a partir dos usos e aplicações em diferentes contextos sociais (trabalho, família, amigos, igreja) em modo *off-line*. Tirar fotos continua sendo a atividade preferida dos jovens, seguida da produção de vídeos e em menor número a produção de áudio (gráfico 3). A possibilidade de produção de conteúdos multimidiáticos com o uso de TIMS se insere nesse novo cenário de Cultura Digital Jovem de periferia como forma de minimizar a brecha digital entre conectados e desconectados, produtores e consumidores. O ato de produzir suas próprias mídias (e não apenas consumir), de ser crítico, de compartilhar e de disseminar conhecimentos e cultura é uma forma emergente desse grupo se incluir digitalmente.

É pelo panorama atual que essa nova era (digital) tem sido chamada cultura do acesso, ou seja, a partir da democratização do acesso às tecnologias digitais, surge uma nova cultura que coloca as pessoas em meio a uma revolução técnica e cultural cuja tendência natural é de se alastrar cada vez mais devido ao barateamento dos equipamentos e serviços (SANTAELLA, 2003). Em decorrência disso, despontam novas práticas socioculturais, reconfigurando os processos de identificação, de socialização e o modo como as novas gerações se relacionam com o mundo e com os outros. Como aponta Maia (2010), o espaço urbano está sendo reestruturado, e, ao mesmo tempo, desterritorializado, ao possibilitar que as tecnologias digitais sejam acessíveis a toda população, e não somente as classes mais favorecidas. Enganam-se os que ainda acreditam que a periferia não tem acesso às novas tecnologias e, mais especificamente à internet.

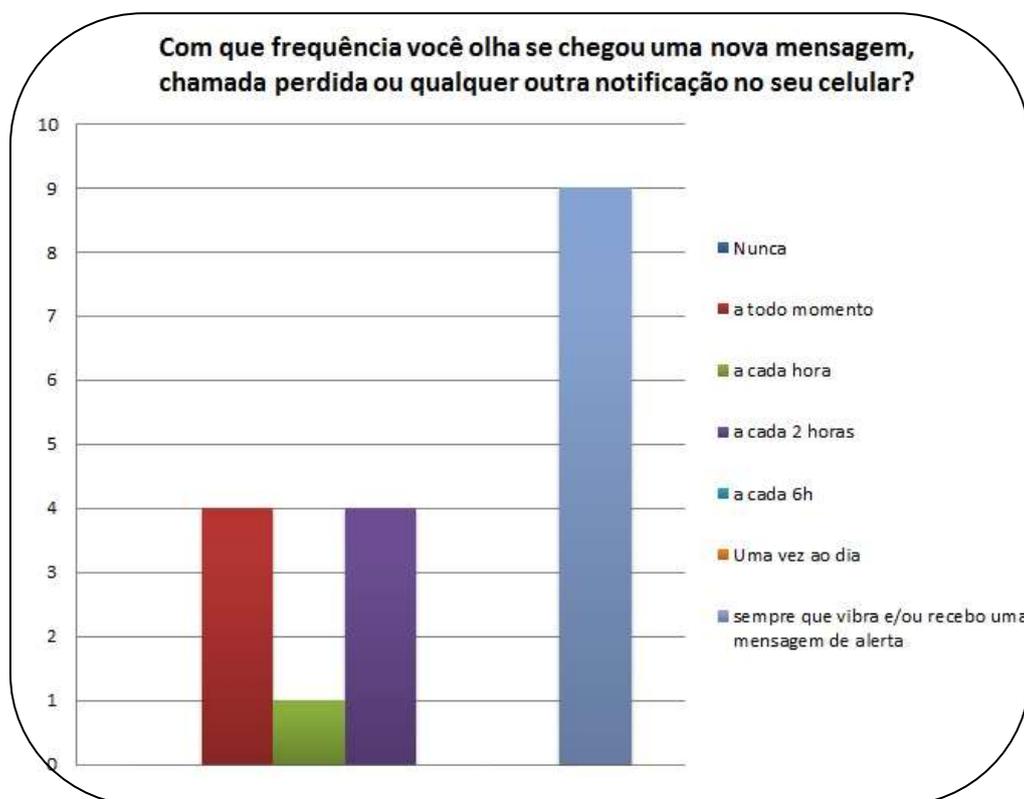
No que se refere ao acesso à internet (Gráfico 4), a maioria afirma acessar de sua própria casa. Conclui-se que as classes mais populares estão de fato priorizando a conectividade como uma necessidade básica. Enquanto 11(onze) respondentes afirmam acessar na escola. É importante esclarecer que na escola onde aconteceu a oficina é proibido utilizar o celular dentro da sala de aula. Então, presume-se que os jovens estão participando das mídias digitais sem a mediação da escola.

Gráfico 4 | Locais de acesso à Internet



Com a 'invasão' permissiva das Tecnologias Móveis sem fio (TIMS) em todos os espaços sociais, instaura-se uma necessidade social emergente de se mediar e incentivar práticas de letramento(s) digital(is), ou seja, preparar os jovens para o uso social para que eles se beneficiem das tecnologias por meio de práticas mais reflexivas e menos consumistas. Um dos hábitos adquiridos com o fenômeno da comunicação móvel, presente não somente nos jovens, mas em boa parte da sociedade, é a necessidade constante e, até mesmo, incontrolável de estar conectado e ciente de todas as informações que chegam ao celular (torpedos, mensagens oriundas das redes sociais, ligações). Os jovens não largam seus celulares, esta é uma prática cultural presente em todas as classes sociais. O gráfico 5 demonstra a relação que os jovens mantêm com o celular. A metade dos participantes (09) afirma que consulta o celular toda vez que vibra, indicando que esse hábito faz parte do cotidiano e acontece independente do lugar e do horário, inclusive, na sala de aula onde o uso é proibido por professores e gestores educacionais.

Gráfico 5 | Notificação pelo celular



A pesquisa *TIC Kids Online 2012*²⁵ apresenta dados importantes sobre a percepção das crianças e adolescentes quanto ao uso das tecnologias por diferentes gerações. Eles declararam saber mais sobre internet do que seus pais, variando entre 68% nas classes AB, 77% na classe C e 78% nas classes DE. Esses dados apenas confirmam que o modo como eles incorporam as tecnologias em suas práticas cotidianas é diferente da forma com os pais e professores, por exemplo, as compreendem e utilizam, implicando, com isso, num distanciamento entre as gerações, não somente de ordem cronológica, mas principalmente relacionada à língua(gem).

Os jovens de hoje fazem parte da “Geração Net” (TAPSCOTT, 2010), ou seja, geração nascida a partir de 1990, usa as tecnologias digitais para estar conectado com os amigos o tempo todo e em todo lugar, exploram suas

²⁵Pesquisa TIC Kids Online 2012– pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil - desenvolvida pelo Comitê Gestor da Internet (CGI.br), com 2.500 crianças e adolescentes com idade variando entre 5 e 16 anos. Disponível em: <http://cetic.br/usuarios/kidsonline/2012/criancas.htm>

funcionalidade, deixam-se desafiar e se adaptam rapidamente e com muita transparência ao novo. Isso se deve ao fato, segundo Castells (2003), de que eles estão no processo de “descobrir a identidade e de fazer experiências com ela, de descobrir o que realmente são ou gostariam de ser” (CASTELLS, 2003, p. 99). Na visão de Veen e Wakking (2009) esses jovens fazem parte de uma geração denominada por eles de *homo zappiens*, porque

trata a tecnologia como amigo e, quando um novo aparelho surge no mercado, pergunta por seu funcionamento e quer entender como tal aparelho poderia ajuda-lo em seu cotidiano. Para eles, o critério principal para adotar a tecnologia não é o fato de o software ou programa ter boa usabilidade, mas o fato de dar conta ou não de suas exigências e necessidades (p.35).

Para Castells (1999), a chamada revolução tecnológica gerou em paralelo uma nova economia, sociedade e cultura acometida de constante transformação e para manter o fluxo informacional de criação e manutenção dos novos meios de informação e comunicação é necessário um “complexo padrão interativo”, ou seja, uma participação ativa e colaborativa dos sujeitos “em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso” (CASTELLS, 1999, p.51) e não a centralização de conhecimentos por uma pequena parcela da sociedade, enquanto que a maioria apenas consome informações. A participação ativa no meio digital está vinculada ao uso que se faz dele, ao consumo de serviços e bem imateriais, a comunicação que se estabelece com o outro, com o mundo e com um presente construído socialmente, em benefício próprio e da coletividade (trabalho, educação, bem estar social).

Nesse cenário de conectividade e participação social, a comunicação - todos para todos - que emerge nas redes favorece a proliferação das informações numa velocidade absurda, chegando a espaços antes intransponíveis, deixando, assim de existir um único emissor, mas potenciais emissores e produtores de informações, conhecimentos e cultura, rompendo, assim, o paradigma da passividade dos sujeitos no processo comunicacional como acontece na comunicação massiva (um para todos).

A principal característica dessa lógica de produção é a superação do modelo transmissionista emissor-meio-mensagem-receptor, uma vez que este último torna-se agente produtor neste processo. A idéia de participação é, justamente, descentralizar a emissão, oportunizando que mais vozes tenham vez e espaço no espaço público. Valoriza-se desta forma, uma característica da rede, que é a possibilidade de uma interação efetiva (LINDEMAN, 2007, p. 15).

É também devido a esses fatores que Veen e Wakking (2009) propõem que o sistema educativo adote um modelo pedagógico de aprendizagem para o futuro como forma de atender as novas demandas sociais potencializadas pela Cultura Digital, considerando que esses jovens devem ser educados de modo diferenciado das atuais abordagens pedagógicas, pois possuem comportamentos não lineares, valorizam a instantaneidade e a autonomia na busca pela informação e, por isso, *zapeiam* pelos espaços virtuais de modo hipertextual. Os autores fazem, então, um importante alerta: “em vez de proteger as crianças de um mundo mau, deveríamos estimulá-las a explorar esse mundo, como se estivessem atrelados a uma corda que permitisse voltar com segurança quando necessário” (*Op. Cit.* p.108). Seria este o papel da escola?

2.2 Escola, espaço de cruzamento de cultura(s)?

O termo **cultura** possui uma variedade de conceitos, apresentando-se como um campo extenso e complexo e que está relacionado a diferentes áreas de conhecimento. Para melhor representar os conceitos e abordagens norteadoras desse estudo, busquei no dicionário *online* Michaelis²⁶ duas importantes definições:

Sociologia - Sistema de ideias, conhecimentos, técnicas e artefatos, de padrões de comportamento e atitudes que caracteriza uma determinada sociedade.

Antropologia - Estado ou estágio do desenvolvimento cultural de um povo ou período, caracterizado pelo

²⁶ Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=cultura>

conjunto das obras, instalações e objetos criados pelo homem desse povo ou período; conteúdo social.

No campo das ciências sociais, a partir das conceituações de Raymond Williams (2000) refletiremos sobre cultura numa perspectiva de “convergência contemporânea”, por compreender, em concordância com o autor, que a cultura passou por significativas transformações no decorrer da história e do seu uso. A mudança do modelo existente de produção industrial para outro baseado na ‘informação’ marcou um período de transição, principalmente com a difusão das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e a democratização da cultura, interferindo nas relações sociais, práticas culturais, valores, normas, tradições e comportamentos de toda sociedade.

Nesse contexto, o autor transpõe o conceito antropológico e sociológico de cultura como “um modo de vida global” de povos e grupos sociais, e a considera como “sistema de significações mediante o qual necessariamente (se bem que entre outros meios) uma dada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada” (p. 13). E esclarece que:

[...] há certa convergência prática entre (i) os sentidos antropológico e sociológico de cultura ‘como modo de vida global’ distinto, dentro do qual percebe-se, hoje, um ‘sistema de significações’ bem definido não só como essencial, mas como essencialmente envolvido em todas as formas de atividade social, e (ii) o sentido mais especializado, ainda que também mais comum, de cultura como ‘atividades artísticas e intelectuais’, embora estas, devido à ênfase em um sistema de significações geral, sejam agora definidas de maneira muito mais ampla, de modo a incluir não apenas as artes e as formas de produção intelectual tradicionais, mas também todas as ‘práticas significativas’ – desde a linguagem, passando pelas artes e filosofia, até o jornalismo, moda e publicidade – que agora constituem esse campo complexo e necessariamente extenso (WILLIAMS, 2000, p. 13).

Ainda em referência ao convergir de diferentes culturas na sociedade contemporânea, destacamos a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural publicada em 2001 pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) na qual consta a garantia da diversidade e pluralidade cultural das sociedades emergentes, que se

formaram em dissonância aos efeitos da globalização, aos avanços tecnológicos e a democratização do acesso à informação e influenciaram a constituição de novas práticas e produções culturais. O documento resgata a definição de cultura lançada na Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais – MONDIACULT – que aconteceu no México em 1982, e reafirma que:

A cultura deve ser considerada como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças.

Para Stuart Hall (1997), a cultura deve ser compreendida a partir da ação social e de suas práticas, tanto para quem pratica quanto para quem observa. Nesse sentido, as estratégias culturais devem ser carregadas de muitos e variados sistemas de significado para que os seres humanos possam dar sentido às coisas que os cercam e, assim, possibilitar a codificação, organização e a regulação de sua conduta em relação aos outros. Segundo o autor, os sistemas ou códigos de significado dão sentido às ações e “contribuem para assegurar que toda ação social é “cultural”, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação” que quando tomadas na coletividade constituem-se em “nossas culturas”.

Na atualidade, segundo Lemke (2010), as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) tem substanciando novas práticas sociais de construção de significados, dentre elas o letramento. Os signos e códigos linguísticos presentes na Cultura Digital tem possibilitado o movimento da sociedade contemporânea, da era da escrita para a era da autoria multimidiática.

Hoje, a sociedade encontra-se em meio a uma hibridização de culturas e linguagens, substanciando cada vez mais a formação de novos agrupamentos sociais através de processos comunicativos emergentes, considerados, portanto, como “práticas de construção de significado pelas quais nós, interpretamos, avaliamos, planejamos e cooperamos, incluindo nossas várias práticas de letramento” (p. 460). O autor preconiza ainda que

Moveremo-nos para além da era das culturas nacionais e étnicas, para a era dos hibridismos culturais diversos, cada qual com sua comunidade global de membros e aficcionados. A nova ordem cultural mundial não será menos diversa e complexa do que a atual, mas sua base se expandirá através da geografia e da herança familiar para incorporar interesses compartilhados e a participação em comunidades centradas em atividades (*Op. Cit.* P. 468).

De acordo com Santaella (2003) esses processos comunicativos emergentes são construtos de uma cultura das mídias sendo responsáveis por nos tirar da inércia da recepção passiva das mensagens impostas de fora e nos prepararam para a busca da informação e do entretenimento que optamos. Tudo isso oriundo da revolução da digitalização que tornou possível a homogeneização das informações em cadeias sequenciais binárias de 0 e 1 (verdadeiro e falso), entre eles o áudio e o vídeo, como consequência

foram fundidas, em um único setor de todo o digital, as quatro principais formas de comunicação humana: o documento escrito (imprensa, revista, livro); o audiovisual (televisão, vídeo, cinema); as telecomunicações (telefone, satélites, cabo) e a informática (computadores, programas informáticos). É esse processo de unificação que costumam chamar de “convergência das mídias” (p.84).

A linguagem multimodal, por sua vez, permite que textos, sons, vídeos, imagens possam ser produzidos e codificados de forma plural, e assim “constrói continuamente suas características, transformando-se à medida que novas formas de captação e registro de sons e imagens vão sendo descobertos/criados” (CÔRTEZ, 2003, p.32). São elementos diferentes que convivem simultaneamente, se complementam e se integram, desenvolvendo “múltiplas atitudes perceptivas: solicita constantemente a imaginação e reinveste a afetividade com um papel de mediação primordial no mundo”. (MORAN, 1995, p.29). Na relação entre as novas formas de comunicação e as linguagens multimodais “os sujeitos constroem um novo mundo de significados, ou seja, desenvolvem o pensamento simbólico, a própria linguagem e as tecnologias” (BONILLA, 2011, p. 78).

Em entrevista, Pedro Demo (2008) evidencia que na atualidade as linguagens tornaram-se multimodais, ou seja, “um texto que já tem várias coisas inclusas. Som, imagem, texto, animação, um texto deve ter tudo isso para ser atrativo”, mas quando as crianças se veem numa cultura escolar tradicional, elas “se aborrecem, porque a escola é devagar”, e complementa: “A linguagem do século XXI - tecnologia, internet - permite uma forma de aprendizado diferente” (DEMO, 2008, s/p).

Hoje, a sociedade encontra-se diante de uma pluralidade de linguagens que diversificam os modos de ler, escrever e se expressar na Cultura Digital, necessitando de letramentos diferenciados e não apenas do tradicional. Ainda segundo Demo, os jovens vivem realidades distintas onde o que ele apreende no mundo virtual “são coisas da vida. Quando ela vai para a escola não aparece nada. A linguagem que ela usa na escola, quando volta para casa não vê em lugar nenhum” (DEMO, 2008, s/p). Por isso, a necessidade apontada por Demo (2008) e Veen e Wakking (2009) de se repensar a educação, as relações de saber entre as gerações, a representatividade social e cultural desta nova geração, assim como o caráter pedagógico das mídias na escola como motivador de novos aprendizados. Compreendendo que as mídias não apenas veiculam, mas possibilitam a construção de discursos e produção de novos sentidos e significados.

De acordo com Santaella (2003), a cultura das mídias situa-se entre a cultura de massa e a Cibercultura, servindo de elo para alavancar processos comunicacionais de produção, distribuição e consumo de informação. Mídias são meios de comunicação por onde transitam e se materializam diferentes signos e linguagens que, por sua vez, moldam as subjetividades das pessoas e possibilitam o surgimento de novos espaços socioculturais, dentre eles o ciberespaço. Para a autora, as transformações culturais da contemporaneidade são em verdade oriundas desses processos comunicacionais e não somente das inovações tecnológicas.

A cultura das mídias, que é uma cultura do disponível, e a cibercultura, a cultura do acesso. Mas é a convergência midiática, na coexistência com a cultura das massas e a cultura das mídias, estas últimas em plena atividade, que tem sido responsável pelo nível de exacerbação que a produção e circulação da informação

atingiu nos nossos dias e que é uma das marcas registradas da cultura digital (SANTAELLA, 2003, p. 284).

Atualmente, o grande desafio da escola é se libertar das amarras de um paradigma educacional tradicional onde ainda impera a reprodução e transmissão do conhecimento, para assim incorporar o papel de mediadora e incentivadora de práticas de leitura e escrita numa cultura agora digital, onde diferentes culturas e linguagens transitam e se entrelaçam fora do seu domínio, enquanto que na escola parece predominar a cultura oral e impressa.

A concorrência quanto ao tempo de permanência dos estudantes na sala de aula e a possibilidade deles estarem nas redes pode até ser considerada desleal, mas o que queremos discutir é que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) não podem ser vistas como concorrentes dos processos formativos tradicionais, mas aceitá-las como meios para facilitar o processo de apropriação de diferentes letramentos pelos estudantes. A escola nunca perderá a sua função principal agência de letramento, contudo questiona-se sua inércia em relação às novas demandas da Cultura Digital da qual os jovens estão incluídos.

Nessa perspectiva, Gómez (2001) propõe considerar a escola como:

um espaço ecológico de cruzamento de culturas, cuja responsabilidade específica, que a distingue de outras instituições e instâncias de socialização e lhe confere sua própria identidade e sua relativa autonomia, é a mediação reflexiva daquelas influências plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações (p.17).

Importa ainda destacar que a escola é um espaço formativo de referência para a sociedade e por isto possui uma cultura própria – a cultura escolar - repleta de significações (normas, valores, tradições, práticas) que fazem parte do processo de desenvolvimento sociocultural e cognitivo dos sujeitos ao longo da vida.

Sacristán (1996) define a cultura escolar, além de conteúdos cognitivos. Para o autor “a cultura escolar é uma caracterização ou, melhor dito, uma reconstrução da cultura, feita em razão das próprias condições nas quais a

escolarização reflete suas pautas de comportamento, pensamento e organização” (1996, p.34).

Em relação a isso, chamamos a atenção para o fato de que a escola precisa absorver as questões e valores emergentes e não ficar restrita a uma cultura hegemônica. O seu papel não pode ficar restrito a assimilação da cultura universal nem somente para capacitar os jovens para o mercado de trabalho e, sim, “oferecer espaços e tempos de ensino-aprendizagem significativos e desafiantes para os contextos sociopolíticos e culturais atuais e as inquietudes de criança e jovens” (CANDAU, 2009, p.13). Nesse sentido, destacamos a necessidade emergente dos estudantes serem ‘letrados’ para/nas diversas mídias e não somente para o letramento tradicional.

2.3 Cultura Jovem: diferentes olhares para a Juventude

A cultura jovem pode ser compreendida como uma forma de produção de significações de natureza sociohistórica e comunicacional, cujos processos estão interligados à configuração de diferentes formações sociais relacionadas a um conjunto de elementos dentre eles: sexo, idade, raça e classe, e que não se restringe a um repositório de conhecimentos, formas e práticas sociais transmitidas aos jovens (GIROUX, 1992; MARTIN-BARBERO; REY, 2001) por gerações anteriores, mas criadas e recriadas por eles com significações próprias da juventude (fase de vida) a partir do modo de pensar e de agir, das representações e identidades sociais.

A participação na cultura jovem, assim como suas práticas, não é caracterizada pela faixa etária, desta forma pode variar dos últimos anos da infância, chegando até o final da casa dos 30 anos. Nesta perspectiva, Catani e Gilioli (2008, p. 13) descrevem algumas definições para delimitar a juventude, a saber: faixa etária, variando entre 10 e 35 anos dependendo da situação, como por exemplo: inserção no mercado de trabalho; maturidade/imaturidade dos indivíduos; critérios socioeconômicos (renda, escolarização, casamento, paternidade/maternidade, independência econômica); estado de espírito, estilo de vida e setor da cultura relacionada a expressões culturais.

Na corrente teórica da sociologia, o conceito de juventude é difundido como noção social e assume duas definições de destaque: a noção etária e a da construção social e história. A categorização etária indica um período de transição da infância para a vida adulta marcada pela integração dos jovens a sociedade e por um processo conflitante de desenvolvimento social e pessoal de capacidades e ajustes a vida adulta (ABRAMO, 1997). Nesse sentido, Feixa e Nilan (2009) declaram que fazer parte de uma mesma faixa etária “não significa que os jovens de todo o mundo partilhem uma mesma cultura” (p.16). Vale, então, considerar que esse período não se reduz a uma simples passagem, mas que deve ser compreendido como “parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos” (DAYRELL, 2003, p.42).

Para Dayrell o processo como todo sofre influência do “meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona”, pois ocorre em contextos sociais com significados diferenciados que se alteram conforme o contexto histórico, social, econômico e cultural em que o jovem está inserido (*Op. Cit.* p. 42).

Melucci (1997) observa, nessa perspectiva, que:

A juventude deixa de ser uma condição biológica e se torna uma definição simbólica. As pessoas não são jovens apenas pela idade, mas porque assumem culturalmente característica juvenil através da mudança e da transitoriedade. Revela-se pelo modelo da condição juvenil um apelo mais geral: o direito de fazer retroceder o relógio da vida, tornando provisórias decisões profissionais e existenciais, para dispor de um tempo que não se pode medir somente em termos de objetivos instrumentais (MELUCCI, 1997, p. 13).

O sociólogo Português Jose Machado Pais (2003) afirma que não há um conceito único para a juventude e em decorrência dessa discussão propõe compreender as diferentes juventudes e os diferentes olhares acerca do tema a partir de duas correntes teóricas: a corrente geracional e a classista. A corrente geracional tem como ponto de partida a juventude enquanto fase de vida, dando ênfase ao aspecto unitário da juventude e relacionando a categoria etária ao utilizar a idade com uma variável de referência. Esta corrente admite

a existência de várias culturas na sociedade, contudo considerada o conceito de geração social como base da formação da juventude continuidades (teorias da socialização entre as gerações) e descontinuidades (teoria das gerações – ruptura, conflitos, crise geracionais) dos valores inter-geracionais, ou seja, a condição de transitoriedade que representa esta fase.

A corrente classista, de acordo com o autor, fundamenta-se na reprodução social classista. Por esta razão, posicionam-se contrários ao conceito de juventude associado a uma fase da vida tendo sua base conceitual direcionada as relações de classe, em termos de gênero, de raça, enfim de classes sociais. De acordo com esta corrente, o período de transição para a fase adulta, que caracteriza a juventude, é marcado por desigualdades sociais. Ainda, segundo o autor:

tanto para a corrente «geracional» como para a «classista », o conceito de *cultura juvenil* aparece associado ao de *cultura dominante*. Para a corrente «geracional», as culturas juvenis definem-se por uma relativa oposição à cultura dominante das gerações mais velhas; para a corrente «classista», as culturas juvenis são uma forma de «resistência» à cultura da «classe dominante», quando não mesmo a sua linear expressão. Daqui resulta que, de um ou de outro modo, as culturas aparecem subordinadas a uma rede de «determinismos» que, estruturalmente, se veiculariam entre «cultura dominante» e «subculturas» (PAIS, 2003, p. 160. Grifos do autor).

Para Pais (2003) o conceito de cultura juvenil tem sido vista, tanto pela corrente geracional quanto pela classista, como processos de internalização de normas e de socialização no sentido de distinguir os diferentes significados e valores de determinados comportamentos juvenis.

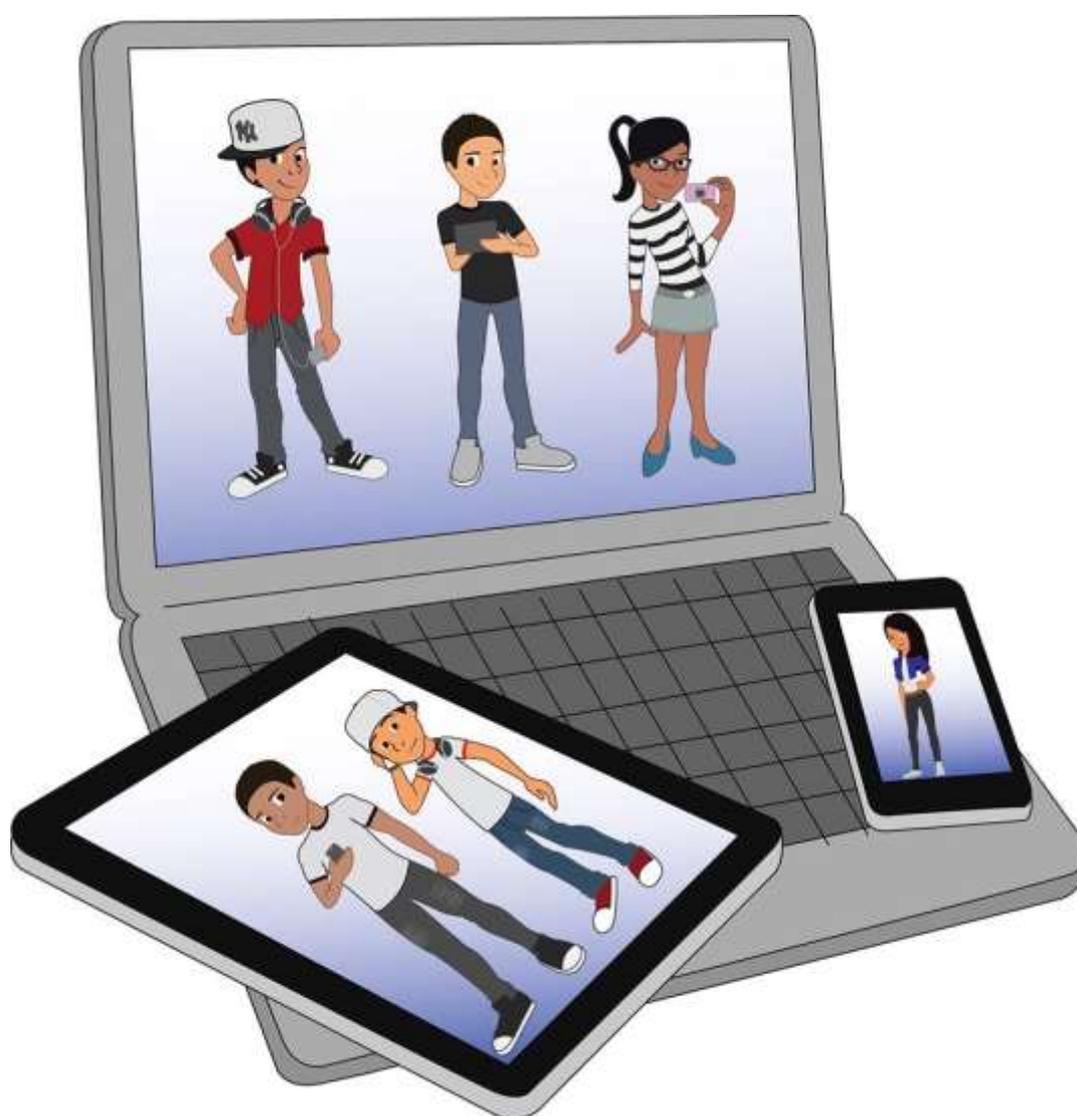
Por cultura juvenil, em sentido lato, pode entender-se o sistema de valores socialmente dominantes atribuídos à juventude (tomada como conjunto referido a uma fase da vida), isto é, valores a que aderirão jovens de diferentes meios e condições sociais. Por exemplo, ao considerar-se o fenômeno da moda através do uso de pares de variáveis como identificação-diferenciação, inovação-passividade, os jovens valorizariam os extremos dos contínuos que apontam para a diferenciação e a

inovação, isto é: a moda seria entendida pelos jovens (por todos eles?) como uma possibilidade de expressividade, de auto-realização, de relativa independência de controle social (PAIS, 2003, p.163. Grifos do autor).

Partindo das leituras, é possível perceber que os jovens de periferia embora estejam em trajetórias, muitas vezes, desiguais por conta de diversos fatores, entre eles a desigualdade social. Os mesmos socializam-se e formam suas comunidades de acordo com seus objetivos, finalidades, valores, estilos de vida e contexto social (renda, religião, raça, língua, classe, gênero) e produzir cultura com características próprias desta condição juvenil (valores, significações, regras de convivência, moda, linguagens) e assim vão ampliando sua territorialidade e seus modos de ver e de ser visto no mundo. A produção audiovisual pode favorecer aos jovens de periferia a oportunidade de se expressar, de se fazer representar e participar mais ativamente das diferentes culturas a partir do seu modo de ser jovem na periferia. Em suma, deveria se repensar ações voltadas para a inserção da escola na cultura digital e não dos jovens, pois eles já fazem parte dela. Contudo, precisam ser formados para serem consumidores críticos, produtores e distribuidores de uma forma de cultura, de linguagem e de sociabilidade própria da idade.

CAPÍTULO 3

LETRAMENTO(S) DIGITAL(IS): UM NOVO *ETHOS* QUE SURGE COM A CULTURA DIGITAL



CAPÍTULO 3

LETRAMENTO(S) DIGITAL(IS): UM NOVO *ETHOS* QUE SURGE COM A CULTURA DIGITAL

Este capítulo tem por objetivo fazer uma contextualização teórica dos temas e conceitos implicados neste estudo. Para tanto, está subdividido em três subcapítulos. No primeiro, inicio uma abordagem relativa às principais discussões sobre o fenômeno do letramento trazidas por Kleiman (2008), Tfouni (2004), Mortatti (2004) e Soares (2002, 2009, 2010) e a perspectiva do lado social do letramento fruto do modelo ideológico proposto pelos Novos Estudos sobre o Letramento (*New Literacy Studied – NLS*), buscando aproximar seus fundamentos à pesquisa em curso. No segundo, proponho refletir sobre as transformações sociais e tecnológicas da atualidade que favoreceram o surgimento da Cultura Digital, como também, da hibridização cultural, da heterogeneidade de linguagens e dos novos modos de se comunicar na sociedade letrada contemporânea que implicam em letramento(s) digital(is).

3.1 Conceitos de Letramento – caracterizando o fenômeno

Caracterizar um termo tão discutido entre teóricos de todo o mundo, e ainda emergente, como o letramento é algo que necessita uma percepção crítica e atenta para compreender de antemão os processos históricos, sociais, culturais e cognitivos que lhe deram origem e que, com o advento da Internet e dos dispositivos móveis “vêm determinando os diferentes gêneros dos discursos orais e escritos, incluindo o uso da escrita em novos suportes tecnológicos” (GOULART, p. 41). Por isso, o fenômeno do Letramento é considerado por diversos autores, tanto no âmbito internacional quanto no nacional, como um conceito amplo, complexo e repleto de significações, principalmente por estar relacionado à práticas sociais, contextos culturais, identidades e modos de ser e estar em uma sociedade acometida por constantes transformações.

Prática é um termo-chave para os Novos Estudos sobre o Letramento (NLS) - sobre o qual discorrerei mais adiante – assim sendo será referenciada nesse estudo por diversas vezes e substanciada com outros termos que têm a função de caracterizar os diferentes padrões de atividade que favorecem o letramento, a saber: práticas de leitura e escrita, práticas discursivas, práticas sociais, práticas de letramento, prática escolar, práticas letradas.

Para Soares (2009), as dificuldades encontradas para conceituar o letramento é devido a grande quantidade de fatores que estão intrinsecamente relacionados à condição de ser letrado, tais como: “conhecimentos, habilidades, valores, usos e funções sociais que o conceito envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição” (p. 65).

Mortatti (2004), por sua vez, declara que por letramento ser um termo novo, os significados atribuídos a ele nem sempre possuem o mesmo sentido, como também os objetivos a que se destina. A partir dos pressupostos levantados pelas autoras, esclarecemos que o objetivo desse estudo é justamente analisar os tipos de letramentos Digitais mobilizados por jovens de periferia durante uma prática social, ou seja, durante um processo educativo não formal de produção de vídeo digitais no formato de bolso, isto é, produzidos com celular, considerando que essa prática ocorre em um contexto de cultura digital.

A produção de vídeo com o celular, além de ser uma atividade muito corriqueira entre os jovens, possui um aspecto muito importante, principalmente, diante da mobilidade (física e informacional) proporcionado por esse dispositivo, pois além de conectar pessoas pode, também, favorecer o desenvolvimento de práticas discursivas de letramento que variam de acordo com os contextos de uso. Tais práticas são compreendidas nesse estudo quão o modo como os jovens pesquisados, por meio da linguagem audiovisual, “produzem sentidos e posicionam-se em relações sociais cotidianas” (SPINK, 2010, p.27), ao criarem suas próprias narrativas mediadas por tecnologias digitais.

Segundo Spink (2010), quando

A linguagem em uso é tomada como prática social e isso implica trabalhar a interface entre os aspectos performáticos da linguagem (quando, em que condições, com que intenção, de que modo) e as condições de produção (entendidas aqui tanto como contexto social e interacional, quanto no sentido foucaultiano de construções históricas) (p.26).

Considerando que o uso da linguagem apreendida como prática social em processos educativos por se tornar uma oportunidade enriquecedora para aguçar nos jovens a criatividade, a visão e leitura de mundo e o prazer da escrita em diferentes suportes tecnológicos. Nesse sentido, o vídeo por ser uma linguagem muito atrativa entre os jovens combina numa mesma ação o emprego de diferentes linguagens, como nos fala Moran (1995, p. 27):

O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical, escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí sua força. Nos atingem por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário) em outros tempos e espaços.

Tais especificidades quanto à formação e artefato escolhidos para se chegar aos dados almejados nesse estudo levou-me, inicialmente, a discutir sobre a origem do conceito letramento e suas reconfigurações, que se moldam tendo em vista atender às demandas comunicacionais e informacionais desse contexto de cultura digital o qual tem influenciado os modos de ler, escrever e se comunicar nas sociedades letradas contemporâneas. No próximo subcapítulo discorrerei especificamente sobre letramento digital.

Assim, em sua origem os Novos Estudos sobre o Letramento (NLS) procuram evidenciar aspectos sociohistóricos da aquisição da escrita e da leitura por uma sociedade, em sentido mais amplo, ou seja, indo além das habilidades individuais da aquisição da escrita que acontece, por exemplo, no processo de escolarização, através da alfabetização nos processos educativos formais e práticas escolares (TFOUNI, 2004). Street (2003), afirma que o termo Novos Estudos do Letramento foi criado por Gee (1991) ao observar as mudanças sociais que ocorriam no final dos anos 1970 e início dos anos 1980 em países como o Brasil, Estados Unidos e Reino Unido. Esse período ficou

conhecido por “virada social” (GEE, 2000) e pode ser associado aos efeitos provocados pelo capitalismo à população mundial, dentre elas o aumento das desigualdades sociais em todas as esferas. Por isto, a partir de seus estudos, buscou-se observar o fenômeno do letramento a partir de uma esfera mais social do que mesmo cognitiva (STREET, 2003).

Os termos alfabetização e letramento ainda são muito discutidos na área educacional; alguns autores até os consideram como tendo o mesmo sentido, e, de fato, estão relacionados, embora alfabetização não seja pré-requisito para letramento (MORTATTI, 2004, p.11). Os dois processos propõem a aquisição de um produto cultural - o sistema escrito alfabético -, mas com perspectivas bem diferenciadas quanto a forma de apropriação da tecnologia do ler e do escrever. Por isso, considero importante fazermos uma revisão teórica e me posicionar quanto aos termos empregados nesse estudo.

De acordo com Soares (2010), o termo alfabetismo passou, recentemente, a representar uma mudança histórica em suas práticas sociais em decorrência das novas demandas sociais do uso da leitura e escrita, voltando-se, assim, para necessidades que iam além do domínio da leitura e da escrita.

Na verdade, só recentemente esse termo tem sido necessário, porque só recentemente começamos a enfrentar uma realidade social em que não basta simplesmente “saber ler e escrever”: dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e do escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando-se assim seu “estado” ou “condição”, como consequência do domínio dessa tecnologia (p. 29. Grifos da autora).

No Brasil, o termo letramento começou a ser adotado a partir da década de 1980 por pesquisadores das áreas de educação e linguística, passando por uma adequação do termo inglês Literacy que significa estado ou condição resultante da aprendizagem individual da leitura e da escrita, contudo com repercussões sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, que refletem tanto no grupo social na qual foi introduzida quanto no indivíduo que aprendeu a usá-la nessa perspectiva mais ampla, do ponto de vista social,

incorporando-o às práticas sociais que lhe deram origem, e não somente no sentido restrito de aprender a ler e escrever (SOARES, 2010).

O surgimento do termo *literacy* (cujo significado é o mesmo de *alfabetismo*), nessa época, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra (SOARES, 2010, p. 29. Grifos da autora).

Alfabetização e letramento, como já falado, são termos que se relacionam pelo produto que resulta da ação, ou seja, o sistema ou código escrito, entretanto os termos possuem sentidos e dimensões distintas, no caso individual e social. Segundo Soares (2010), os termos são independentes entre si, desmitificando a ideia de que para ser letrada necessariamente a pessoa tem que ser alfabetizada. A autora afirma que uma pessoa pode ser letrada e não ser alfabetizada, ou até mesmo, ser alfabetizada e não ser letrada.

O sentido dessa discussão está no foco dado ao estado ou condição de analfabeto. A preocupação estava voltada para alfabetizar as pessoas tendo em vista integrá-las a sociedade, mas que na verdade omitia uma dura realidade social: a de que não bastava ler e escrever, mas, sobretudo, fazer uso do ler e escrever para saber interagir com as demandas de leitura e escrita de uma sociedade que sofre constantes transformações socioculturais. A leitura e escrita são na verdade processos distintos que abrangem habilidades e conhecimentos diferenciados, bem como estratégias diversificadas de ensino e aprendizagem, podendo ser compreendidos em uma dimensão individual e em uma dimensão social. (MORTATTI, 2004). Daí a justificativa para o surgimento do termo letramento em detrimento ao sentido dado ao termo alfabetização nos contextos educacionais, transpondo, assim, as limitações do mundo da escrita adotado pelas instituições responsáveis por introduzir formalmente os sujeitos nesse universo.

Não se pode desconsiderar a função da escola como sendo a mais importante das “agências de letramento” (KLEIMAN, 2008, p.20), contudo ela tende a se preocupar não com o letramento enquanto prática social, mas com a alfabetização, ou seja, com o processo de aquisição de códigos alfanuméricos

que desenvolve competências individuais direcionadas ao sucesso escolar. Nessa perspectiva, compreende-se a alfabetização como uma das práticas de letramento que acontece em um contexto escolar. Soares (2009), esclarece que, de forma geral, o letramento escolar é definido através da instituição de regras e padrões desejáveis de leitura e escrita pelos estudantes, sendo considerados como uma representação adequada de letramento.

Devido ao caráter “teleológico” do sistema escolar, esses padrões de progresso são definidos, em grande parte, por testes padronizados e/ou informais; como consequência, o fenômeno complexo e multifacetado do letramento é reduzido àquelas habilidades de leitura e escrita e àqueles usos sociais que os testes avaliam e medem (p. 85-86. Grifo da autora).

Já nas demais agências de letramentos como a família, a igreja, a comunidade, o trabalho e, atualmente, a internet, entre outros, há um direcionamento diferenciado nas práticas de leitura e escrita as quais são determinadas não por padrões, mas pelos usos, objetivos e contextos sociais específicos que lhes dão sentido. Podemos citar, por exemplo, em eventos de letramentos que acontecem na família, ao se contar uma historinha a uma criança; na igreja ao participar de uma celebração ecumênica, ou até mesmo numa banca de feira, onde se faz necessário sistemas abstratos de cálculos matemáticos, em todos esses casos os indivíduos desenvolvem estratégias orais letradas, aprimorando suas práticas discursivas letradas naquele contexto. E isto, muitas vezes, acontece com pessoas que ainda não são alfabetizadas.

A partir de estudos desenvolvidos em países de diferentes continentes, Warschauer (2006) afirma que o letramento é distribuído e praticado de forma desproporcional e está correlacionado com a renda tanto individual quanto da sociedade. Outro ponto de discussão levantado pelo autor é referente a causalidade do fenômeno, ou seja, se a má distribuição econômica, política, e social interfere ou até mesmo restringe o acesso da população ao letramento e pelos dados coletados acredita-se existir uma forte relação entre exclusão e letramento, pois “há diferenças cognitivas fundamentais entre os indivíduos que

são e os que não são letrados, resultando numa grande exclusão associada ao letramento, nos âmbitos tanto do indivíduo quanto da sociedade” (p.66-67).

Soares (2010), para melhor esclarecer a dicotomia existente entre letramento e alfabetização, apresenta dois exemplos:

Um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, [...] se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita (p. 24. Grifos da autora).

Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do **letramento**, já é, de certa forma **letrada** (p. 24. Grifos da autora).

A partir das situações representadas, pode-se compreender a distinção entre alfabetização e letramento, sem menosprezar a importância do fenômeno da alfabetização no processo formativo do cidadão, mas, sobretudo, reconhecendo que pode existir pessoas que mesmo alfabetizadas não conseguem colocar em prática o uso do conhecimento adquirido. Em contrapartida, pessoas analfabetas, como exemplificadas pela autora podem fazer uso da escrita através de artefatos culturais (livros, revistas, jornais, internet) ou mediados por outras pessoas. Percebe-se com esse movimento que o letramento é um processo mais amplo do que a alfabetização, porém intimamente relacionado com a existência e influência de um código escrito. Tfouni (2004) questiona:

Pode-se encontrarem grupos não-alfabetizados características que usualmente são atribuídas a grupos alfabetizados e escolarizados? Se a resposta for positiva, estaremos mostrando que letramento e alfabetização são distintos e devem ser estudados separadamente. E a resposta, de fato, é positiva. (p.25).

Nesse sentido, o letramento busca atender às novas demandas sociais de uso da leitura e escrita que exigem das pessoas algo que vai além de saber ler e escrever, mas principalmente que as mesmas façam uso de diferentes tipos de material escrito, compreendendo-os, interpretando-os e extraíndo deles informações em benefício próprio e do grupo social, pois, como nos falam Martin-Barbero e Rey (2001), “é por essa pluralidade de escritas que passa, hoje, a construção de cidadãos, que saibam ler tanto jornais como noticiários de televisão, videogames, vídeos e hipertextos” (p. 62).

Para Mortatti (2004), o fenômeno do letramento possui um sentido próprio para aquele que se apropria do código escrito, por isto está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, assumindo, assim, uma importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem.

Na mesma linha de pensamento, Kleiman (2010, p. 19) considera o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Portanto, o processo de aquisição do sistema escrito deve considerar também a apropriação das práticas sociais de uso da linguagem em diálogo intermitente com as novas exigências de uma cultura letrada e seus bens culturais, contribuindo assim para que as pessoas usufruam de um novo modo de ser e estar na sociedade.

Dentre os bens culturais, encontram-se a leitura e a escrita como saberes constitutos das sociedades letradas e que devem propiciar aos indivíduos ou grupos sociais não apenas o acesso a ela, mas também a participação efetiva na cultura escrita. A apropriação e utilização desses saberes é condição necessária para a mudança, do ponto de vista do indivíduo quanto do grupo social, de seu estado ou condição nos aspectos cultural, social, político, linguístico, psíquico. No entanto, os significados, usos e funções desses saberes, assim como as formas de distribuição, também variam no tempo e dependem do grau de desenvolvimento da sociedade (MORTATTI, 2004, p.100).

Portanto, o termo letramento está relacionado a uma dimensão social e tem por característica oportunizar aspectos que propiciam a inserção e a participação do cidadão na cultura escrita, abrangendo, também, habilidades

técnicas de uso da leitura e escrita para a compreensão e produção de textos em diversos formatos. Contudo, a partir de práticas sociais distintas nas quais o indivíduo encontra-se inserido, justificando-se a concepção de letramentos - no plural (STREET, 1988). A alfabetização, por sua vez, tem o foco na aquisição da leitura e escrita e no desenvolvimento das habilidades motoras e cognitivas que fazem parte de um processo neutro, isolado e instrumental de decodificação das palavras. Em suma, “enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupos de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 2004, p.20).

Os argumentos expostos pelos autores nos levam a inferir que, o letramento é um processo que tem início quando o indivíduo começa a interagir com diferentes manifestações da linguagem escrita no seu meio sociocultural, antes mesmo de ir à escola - onde se dá o início do processo formal de alfabetização. Após esta etapa sua condição tende a evoluir gradativamente e conforme sua necessidade, possibilitando, assim, uma participação mais ativa e reflexiva em práticas sociais cotidianas que envolvem a leitura e a escrita dando-lhe sentido aos novos saberes.

A abordagem autônoma pressupõe a existência de um modelo único de letramento a ser desenvolvido na sociedade por estar vinculada, de forma causal, ao progresso, à mobilidade social e a valores sociais. Com esse modelo, busca-se atingir as classes mais populares, pessoas analfabetas, jovens em situação de risco social e, assim, desenvolver habilidades técnicas e cognitivas como forma de melhorar perspectivas econômicas e sociais, possibilitando uma melhor formação cidadã e conseqüentemente sua inserção social em diferentes patamares da sociedade. Entretanto todo o processo acontece de forma neutra e universal, logo desconsiderando o contexto social dos sujeitos. Nesse sentido, a escrita seria o produto almejado e necessário para se atingir todos os objetivos a ele associado e que surtiria efeitos previsíveis, por si só, inclusive, sobre outras práticas sociais e cognitivas, como a interpretação e a oralidade, desencadeando num processo autônomo de letramento.

Por outra vertente, a concepção de letramento ideológico trabalha as práticas letradas desenvolvidas através das relações sociais estabelecidas em

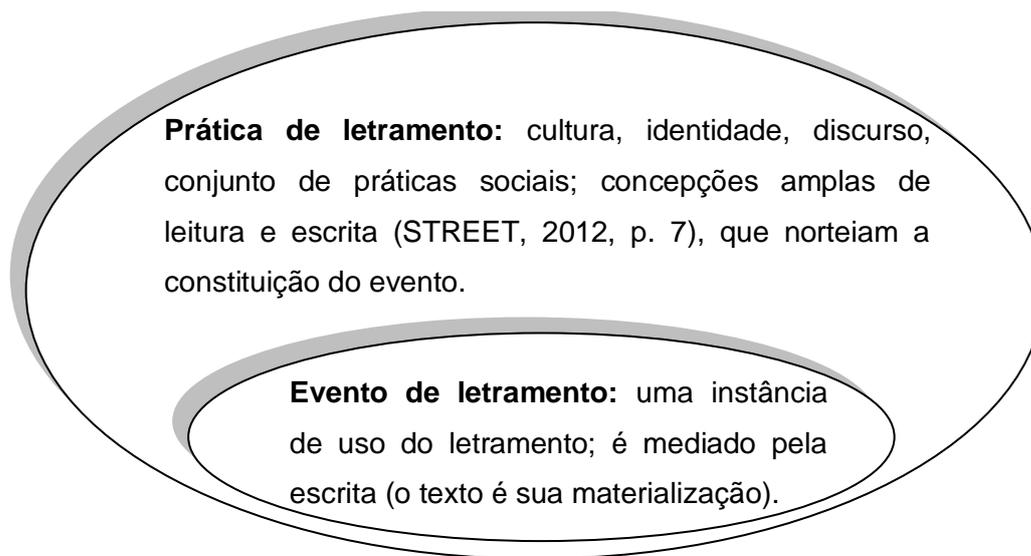
diferentes contextos, sendo assim, variam de situação para situação, de cultura para cultura, de pessoa para pessoa. Podemos assim pensar e valorar as interações que acontecem tanto na escola, quanto no trabalho, na igreja, na rua, como um movimento constante de aquisição de habilidades e saberes que se complementam favorecendo o letramento. Para Street (2003), letramento não é simplesmente uma habilidade técnica e neutra. Letramento é uma prática social permeada por princípios epistemológicos socialmente construídos. Trata-se por conhecimento, inclusive, o modo singular - arraigado de conhecimento, identidade e estar - pelo qual as pessoas recorrem à leitura e à escrita em diferentes contextos, seja no mercado de trabalho ou em um contexto de ensino.

Não se trata aqui de negar a escola e os resultados favoráveis ou não do modelo de letramento escolar, mas admitir que “os correlatos cognitivos da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder” (KLEIMAN, 2008, p.39) que o contexto escolar representa. Portanto, acredito que o modelo ideológico se distancia do modelo autônomo por se constituir de “visões de mundo particulares e propõe que o engajamento com o letramento é sempre um ato social” (BUZATO, 2007, p.152), construído em decorrência dos sentidos e significados dados às práticas de leitura e escrita vivenciadas em diferentes contextos sociais.

Segundo Street (2003), no modelo ideológico o termo letramento apresenta-se como problemático em relação a sua unidade ou objeto de estudo, pois vem carregado de pressupostos ideológicos e políticos, dificultando, assim, fazer pesquisa em contextos variados. Por esse motivo, teóricos dos Novos Estudos sobre letramento (NLS) desenvolveram os termos alternativos: eventos de letramento (HEATH, 1983) e práticas de letramento (STREET, 1984), com a finalidade de descrever essa diversidade de contextos onde emergem o letramento e, respectivos padrões de atividades que o permeiam, uma vez que possuem concepções culturais bem vastas e modos singulares de pensar e fazer a leitura e a escrita. Na visão dos teóricos, a nível metodológico e empírico, as práticas de letramento podem ser conceituadas no ato, ou seja, observando os momentos interativos e interpretativos entre participantes durante o evento de letramento. Como forma de melhor esclarecer a relação entre os dois termos, Belivaqua (2013) elaborou uma

figura representando de maneira sintética e objetiva os conceitos-chave referentes à práticas de letramento e eventos de letramento, enfatizando que a prática de letramento, por possuir um sentido cultural muito mais amplo, exerce a função de englobar eventos de letramento.

Figura 10 | Representação de prática e evento de letramento sob a perspectiva do Modelo Ideológico



Fonte | Bevilaqua (2013, p.105)

De acordo com relato de pesquisas etnográficas mais recentes (STREET, 2012), o letramento não pode ser imposto ao sujeito, como empregado pelo modelo autônomo, ele deverá ser reconfigurado para se adequar ao contexto em que foi introduzido e em concordância com a identidade dos membros da comunidade. As pesquisas referenciadas pelo autor na palestra - *Literacy and Multimodality*²⁷ - propuseram relacionar dois campos teóricos: o letramento e a multimodalidade, por considerar que “o ato de escrever é em si uma prática multimodal” (p. 10), ainda que pareça evidente que a multimodalidade (diversificação de modos de informação - escrita, falada, visual, sonora) tende a ser uma prática muito utilizada pelos jovens contemporâneos nos processos de aquisição da escrita, o seu potencial pode continuar a ser limitado pelo grande valor dado ao texto escrito. Assim as

²⁷ Literacy and Multidality: STIS Palestra: Seminários interdisciplinares. O Laboratório SEMIOTEC, da FALE / UFMG Faculdade de Letras, Belo Horizonte, Brasil 09 de março de 2012. Disponível em: <http://arquivos.lingtec.org/stis/STIS-LectureLitandMMMarch2012.pdf>

pesquisas buscaram compreender como as pessoas estão produzindo em conjunto e, também, entender as ferramentas utilizadas por elas e seus usos em práticas de letramento. O resultado demonstra que a aproximação dos campos foi produtiva, não somente em contextos educativos, mas atingindo, também, práticas comunicativas cotidianas numa abordagem emergente, contudo significativa, apesar de ainda passar despercebida nos meios educacionais.

Educação e Letramento, são hoje, portanto, conceitos e práticas inter-relacionais e complementares entre si. Além da contribuição para a reflexão sobre problemas culturais e sociais mais amplos, entre conceito de letramento – que abrange os usos e funções sociais da leitura e da escrita em uma sociedade letrada -, e o conceito de educação – que abrange processos educativos que ocorrem não apenas em situação escolar, mas também, em situações não escolares -, vêm-se evidenciando uma relação bastante fecunda e promissora no sentido de avançarmos na conquista de direitos humanos básicos e que devem ser distribuídos igualmente entre todos, para o exercício pleno da cidadania (MORTATTI, 2004, p. 122).

Diante da afirmação, observa-se hoje uma sociedade letrada que vivencia um contexto histórico de grandes transformações tecnológicas e culturais, as quais veem determinando diferentes modos de participação, produção e distribuição de informações em todos os espaços sociais. Dessa forma, o letramento deve ser concebido como um fenômeno de dimensão social para o qual todos devem ser formados, e não apenas de forma instrumental, mas visando estar preparado para enfrentar e responder às demandas de uma cultura contemporânea que passa por um rápido processo de reestruturação da escrita tipográfica para uma escrita digital.

São outros modos de ler e escrever na contemporaneidade, “os significados das palavras e imagens lidas ou ouvidas, vistas de forma estática ou em mudança, são diferentes em função dos contextos” (LEMKE, 2010, p.456), e para tanto torna-se necessário a apropriação da leitura e da escrita através de diversas linguagens e meios, é o caso da multimodalidade e da cultura digital que vêm no decorrer dos anos dando indícios de novas formas e

espaços para a escrita, como por exemplo: a tela do computador, do celular, do *Tablet*.

3.2 Letramento(s) Digita(is) – um olhar por trás da câmera do celular

Com a revolução tecnológica e os novos quadros sociais que se desenham na contemporaneidade, tornam-se cada vez mais raro se falar de Letramento no singular, e sim de letramento(s). Esse termo, utilizado de forma pluralizada, tendo sido adotado por diversos teóricos, como discutimos no tópico anterior, e não seria diferente ao tratarmos de Letramento(s) digital(s). Tudo isso se deve à democratização do acesso à informação, através da Internet, como também as novas demandas sociais, por exemplo: a migração de serviços públicos e privados voltados para a sociedade em geral, a educação a distância, a adesão massiva da população às tecnologias móveis e as constantes inovações tecnológicas que em conjunto alteram e reconfiguram os modos de ser, estar e se comunicar de um novo modelo de sociedade – “sociedade em rede” (CASTELLS, 2003, p.8). Neste sentido,

O que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimento e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso. (p.69).

E, mais adiante, o autor ressalta a importância de se compreender as potencialidades das tecnologias digitais para se enfrentar os desafios impostos às novas dinâmicas culturais.

A difusão da tecnologia amplifica seu poder de forma infinita, à medida que os usuários apropriam-se dela e a redefinem. As novas tecnologias da informação não simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos. [...] Pela primeira vez na história, a mente humana é uma força direta de produção, não apenas um elemento decisivo do sistema produtivo. (p.69).

O entendimento sobre essa nova estrutura social implica numa batalha constante dos sujeitos contemporâneos em se manter 'vivo' e se sobressair diante dos inúmeros desafios cognitivos e sociais impostos por esta nova cultura. Para tanto, os mesmos terão que assumir uma postura autônoma e crítica para acompanhar e também desenvolver práticas letradas necessárias a uma participação significativa nos novos modos de ler e de escrever na era digital. Garantindo, dessa forma, uma participação significativa na produção, emissão e circulação de saberes numa sociedade informacional que foi estruturada a partir de uma lógica de rede (CASTELLS, 1999).

Considerando que uma rede, em sentido figurado, nada mais é do que uma trama de nós interligados. A rede virtual – denominada de Internet – por sua vez, possui a característica de ampliar o campo de visão e atuação dos sujeitos/usuários numa escala geométrica, sem barreiras de tempo e de espaço. Castells (2003) afirma que “a Internet foi deliberadamente projetada como uma tecnologia de comunicação livre” (p.10) na qual todo tipo de informação circula e se reproduz livremente, renovando-se a cada instante, podendo, inclusive, ser tomada para si, experimentada, modificada, tudo depende de contexto e processo. Esse contexto está diretamente relacionado a práticas de letramento desenvolvidas ou até mesmo adaptadas, mas não descartadas, para estabelecer uma comunicação dialógica com o mundo e com os outros em 'meios', agora digitais.

Entretanto, para se inserir nessa cultura em rede não é tão simples quanto parece, é necessário estar apto a desenvolver diferentes letramento(s), uma vez que para se apropriar da/na tecnologia e fazer um uso ético, crítico e autoral vai exigir muito mais que a simples leitura, mas também produção, interpretação, pesquisa, acerca desse modelo de comunicação e informação baseado na heterogeneidade de linguagens e na hibridização cultural. Mark Warschauer (2006) delinea um quadro que nos permite visualizar e comparar as diferenças existentes entre letramento tradicional, voltado para habilidades de ler e escrever, e o novo conceito de letramento – Letramento Digital –, num contexto contemporânea onde predomina as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Quadro 6 | Letramento e acesso à TIC

	Letramento Acesso à TIC	Letramento Eletrônico
Estágio de Comunicação	Escrita, impressão	Comunicação mediada por computador
Era Econômica	Capitalismo industrial	Capitalismo informacional
Artefatos físicos	Livros, revistas, jornais, publicações	Computador
Organização do conteúdo	Romances, contos, ensaios, artigos, relatórios, poemas, formulários	Websites, correio eletrônico, mensagens instantâneas
Habilidades receptivas	Leitura	Leitura e interpretação de multimídia, busca e navegação
Habilidades produtivas	Escrita	Escrita, autoria e edição multimídia
Exclusões	Uma grande exclusão associada ao letramento	Uma exclusão digital?

Fonte | (WARSCHAUER, 2006, p.65)

Logo, percebe-se que no estágio inicial do capitalismo (industrial) os livros, jornais e revistas eram os artefatos principais de transmissão e comunicação de informações, e desde então já se formava um quadro com indícios de exclusões associadas ao letramento, uma vez que naquele período o acesso à educação era algo restrito a uma pequena parcela da população (classe burguesa). O modelo industrial priorizava a especialização em uma única parte do processo, a padronização das atividades e a reprodução rígida das informações, dificultando o acesso de grupos sociais menos favorecidos (trabalhadores, mulheres, desempregados, negros) à informação e a diferentes práticas de letramento, tanto numa perspectiva cognitiva quanto econômica. Na atualidade, no estágio de capitalismo informacional, com os avanços tecnológicos e os meios de produção, surgiram novos artefatos que necessitam do desenvolvimento de diferentes habilidades, além das ditas tradicionais (ler e escrever), exigindo do sujeito não apenas a recepção da informação, mas principalmente a produção como forma de se evitar a exclusão social associada ao letramento e a exclusão digital. Sendo assim, é de suma importância à condição de ser letrado digital para compreender a língua(gem)

digital e adquirir a capacidade de interagir e comunicar-se através das TICs e não se deter, apenas, ao consumo de informações, reproduzindo um modelo industrial com características informacionais.

A linguagem digital, a partir desse contexto, pode ser considerada como uma mola propulsora para novas formas de expressão e construção de significados em experiências cotidianas que se entrecruzam em espaços *online* e *off-line*, determinando, assim, os modos e fluxos de interação entre sujeitos e Letramentos na Cultura Digital. Esses fluxos de interação são viabilizados pelas tecnologias digitais, pela conexão e pelo contato direto com o outro, numa comunicação de muitos para muitos, onde se pode observar que diferentes identidades e valores culturais vão sendo produzidos, reproduzidos e consumidos em escala global (CASTELLS, 1999). Logo, para facilitar a compreensão de como se configuram essas redes de práticas em comunidades periféricas, como é o caso do nosso estudo, torna-se importante considerar que esses fluxos sofrem reconfigurações de acordo com diferentes contextos de Cultura Digital.

Diante do cenário contemporâneo global, de diversidade e pluralidade cultural, em verdade o local também sofre transformações e nesse sentido, também, observa-se que a condição do sujeito de ser letrado digital apresenta um novo *ethos*, ou seja, um caráter autônomo pela busca do saber, do aprender, do pertencer à rede. E esse sentimento, mobiliza o sujeito e os leva a atingir seus objetivos. Tendência muito forte entre os jovens que instintivamente procuram meios de se apropriar da tecnologia (técnica) e de seus usos (artefato cultural) em benefício próprio e da comunidade, uma vez que se trata de uma demanda sociocultural que envolve toda uma sociedade, independente de classe social, pois possui implicitamente características morais, cognitivas, afetivas, sociais e políticas que interferem na identidade cultural do sujeito, na sua percepção do 'eu', do 'outro' e do 'mundo'.

Nos últimos tempos a iniciativa em fazer parte da cultura digital tem partido de uma necessidade pessoal, em sentido contra hegemônico, isso se dá principalmente pelo barateamento dos equipamentos e serviços de telefonia, e não lançado de cima para baixo de forma descontextualizada, superficial, fragmentada e com normas de uso, como proposto em contexto escolar ou através de programas públicos de inclusão digital. Não posso aqui

negar a relevância dos benefícios trazidos por iniciativas públicas de inclusão digital para comunidades mais carentes, mesmo que moldados a partir de uma perspectiva, que, na maioria das vezes, não condiz com a realidade sociocultural. Entendo que os métodos e objetivos utilizados devem ser repensados, pois muitas vezes se apresentam ‘desconectados’ tanto da internet quanto do contexto social dos sujeitos participantes.

Os estudos de Chagas (2011) e Santana (2011) sobre programas públicos de inclusão digital no Estado de Pernambuco permitem vislumbrar concepções de inclusão digital na perspectiva dos elaboradores e coordenadores dos Programas que, de certa forma, tendem a influenciar a formulação dos cursos e práticas, tornando-os muitas vezes instrumentais e distantes da realidade dos sujeitos. Chagas em seu estudo de dissertação pôde observar que as temáticas trabalhadas no curso ofertado pelo programa de inclusão de âmbito estadual, denominado por Projeto Informática para a Comunidade, possuía, na época, uma abordagem instrumentalista sendo direcionado para uma formação mais técnica. Santana, por sua vez, a partir da concepção de inclusão digital do projeto da Escola Itinerante de Informática da Prefeitura do Recife, assinala que:

um dos grandes desafios dos programas de inclusão digital é que estes não devem se limitar apenas ao acesso devendo ir além ao considerar o uso significativo. Em princípio devem incluir estratégias que dão suporte ao uso das TICs, mas desde que enfatizem o papel das comunidades, alvos dos programas, levando em conta seu contexto (SANTANA, 2011, p. 77).

A partir das declarações, constata-se que eventos de letramento dos tipos citados pelas autoras não levam em consideração os anseios e necessidades dos sujeitos envolvidos e tendem a promover uma alfabetização digital, considerada como uma prática de letramento digital voltada para o uso instrumental da tecnologia e de softwares, uma vez que dão uma grande importância na preparação de jovens e adultos de comunidades periféricas para o mercado de trabalho, negando-lhes a oportunidade de desenvolver outras competências cognitivas. Frente a isso, Buzato (2007) vem pontuar que

Não se trata apenas de reconhecer que o acesso às TIC pressupõe a capacidade de receber e produzir informações por meio de dispositivos digitais, algo que a compreensão leiga de inclusão digital costuma denominar “alfabetização digital”. Trata-se de ampliar qualitativamente o debate sobre inclusão e tecnologia, contrastando a idéia mais restrita de alfabetização com a noção mais ampla e socialmente significativa de letramento (p.142).

Apesar das discussões levantadas em torno da relação existente entre letramento e alfabetização no sentido tradicional, é importante deixar claro que em outros campos (audiovisual, digital, informacional, eletrônico) os conceitos também segue a mesma linha de pensamento, ou seja, a alfabetização trata-se de um conjunto de competências e habilidades necessárias para a codificação e decodificação de mensagens. Enquanto que no letramento faz-se necessário para desenvolver competências mais amplas (pessoal ou coletivo, cognitivo ou político-econômico) através de práticas sociais que possuam finalidades e contextos específicos, tendo em vista colocá-las em uso, isto é, na prática, de forma reflexiva e nas mais diversas atividades do cotidiano.

Do ponto de vista de Frade (2005),

o conhecimento dos usos numa sociedade em que a tecnologia está disseminada nas imagens da mídia e no cotidiano dos centros urbanos, antecede uma alfabetização digital de crianças e jovens (p.74).

Sem questionar o mérito da reflexão, penso que esse processo de alfabetização digital acontece de forma transparente entre crianças e jovens, pois os mesmos já mantêm contato com diferentes tecnologias. A mesma situação não se percebe em alguns grupos de adultos, como é o caso de professores, que de fato necessitam de uma formação especificamente voltada para o uso do equipamento, dos seus códigos e periféricos (mouse, impressora, mídias externas), entre outras habilidades.

As crianças e jovens contemporâneos são reconhecidos por se adaptarem com muita facilidade às tecnologias e linguagens criadas para circularem nos meios digitais. Em consequência disso, nas palavras de Jorge Ramos do Ó (2007), instalou-se uma espécie de aversão à capacidade que

esta geração digital possui em aderir e construir a linguagem do mundo, ou seja, digital. “Há aqui um conflito que não é apenas de gerações; é primordialmente de linguagem” (p. 112), pois eles dominam as tecnologias e suas linguagens mais e melhor do que os próprios adultos. Contudo, observa-se a necessidade emergente de apropriação das TIC, também dentro da escola, aliada a outras práticas de letramento que acontecem no contexto escolar, em oposição ao consumo massivo, e, sobretudo, passivo das informações que chegam diariamente as mãos dos estudantes, através de produtos prontos como livros, revistas, áudio, vídeos, imagens, entre outros.

No mundo globalizado e interconectado em que vivemos, as agências de letramentos se expandiram e se transformaram. As mídias, hoje, possibilitam a apropriação de diferentes saberes mediados por tecnologias digitais. São inúmeras informações e conteúdos expostos à população, a qualquer hora e em qualquer espaço, ou seja, o que antes era centrado na escola, no papel do professor ou do livro está acessível, também, através da televisão, do rádio, da internet. Esse fato envolvendo os conteúdos expostos nas mídias como fonte de conhecimento pode estar relacionado ao que Marisa Vorraber (2007) denomina de pedagogias culturais.

O termo tem sido utilizado no campo dos Estudos Culturais desde a segunda metade do século XX como forma de distinguir e identificar pedagogias não escolares. Os estudos introdutórios do grupo comprovaram que a televisão era a mídia que mais revelava a simultaneidade do acontecimento (valores, modas, estilos) e da comunicação e, desse modo, é que se verificou que ela, também, educa. O fato foi de encontro a tendência dominante de se pensar que pedagogia é algo exclusivo da escola, da família, da Igreja. A função social dessas agências é de extrema importância na formação educativa dos sujeitos, mas na atual conjuntura social é preciso reconhecer que não são as únicas. O que as mídias propagam, ensinam e vendem como o ideal repercute com grande intensidade no modo de ser, de se relacionar e viver em sociedade, principalmente quando se remete o ser jovem na contemporaneidade. Daí a necessidade cada vez maior da participação da escola no processo de mediação dos jovens com as mídias massivas.

A análise que se segue caminhará no sentido de elucidar quais os locais eleitos pelos sujeitos pesquisados (jovens de periferia) na busca por

informações para aprender a fazer vídeos digitais. Os dados apresentados possuem o objetivo de nos levar a compreensão de todo um processo que tem início com o desejo que os levou a se apropriar do conhecimento para atingir o objetivo.

Logo de início, constata-se nos relatos que neste tipo de atividade nenhum deles faz menção à escola e nem ao professor como fonte de conhecimento ou facilitador nos caminhos que os levam a letramentos digitais. Esse fato surpreendeu devido a quantidade de programas de incentivo à inserção de práticas digitais na escola, como a distribuição de *Tablets* e a rede *WI-FI*.

Aprendi em vídeos tutoriais no Youtube. [@hacker]

Eu conheci uma menina que fala de vídeo, é blogueira, e eu achei muito divertido este lado de filmar e editar vídeos. [@poderosa]

Olhando outras pessoas a fazer e também no Youtube. [@estagiario]

Eu comecei mexendo, [...]. Eu fiquei vendo como fazia introdução com template. Eu trabalho com template, eu baixo template feito que a galera faz, junto, faço uma minha com aquilo que a galera já fez. [@menino do banheiro]

Eu já tinha visto um programa de TV como editar vídeos, como fazer estas coisas de eu já tinha visto um programa de TV como editar vídeos, como fazer estas coisas de videoclipe. [@timida]

Sai aprendendo sozinho (risos). Eh! sou meio curioso e sai mexendo no negócio todinho e sai aprendendo. Assim, sempre gostei de filmar as coisas. Quando eu ganhei o meu celular, pela primeira vez, eu, a primeira coisa que fiz foi filmar e escutar música. [@monstro]

A partir das falas observa-se que apenas o sujeito de codinome @monstro não recorreu às mídias para aprender a fazer vídeo, apesar de afirmar já ter produzido. Ele, também, foi o único do grupo a declarar nunca ter editado. Uma das justificativas encontradas para o fato é de que ele além de não ter computador em casa, ainda não foi contemplado com o *Tablet* do programa aluno conectado da Secretaria de Educação do Estado de

Pernambuco, pois cursa o 1º ano do ensino médio e somente os alunos do 2º ano recebem o equipamento. Por isso, justifica-se que sua concepção de produção de vídeo pode estar restrita à captura da imagem, ou seja, a gravação do vídeo.

Outra situação intrigante que pude perceber durante a coleta dos dados foi a pouca frequência dos estudantes no laboratório de informática da escola. Além de ser pequeno, o ambiente só possui 05 computadores em funcionamento para um número aproximado de 400 estudantes matriculados nos três turnos. Diante da situação, questionei-me sobre a necessidade de manutenção de laboratórios de informática nas escolas públicas, já que não atende a quantidade de estudantes, a frequência indica que não há um uso relacionado às práticas escolares, e, principalmente, que o contexto de cultura digital dos estudantes se apresenta de uma forma não linear e com mobilidade. Assim a ideia de se locomover para um espaço pré-determinado para fazer uso das tecnologias e ter acesso à informação, não mais condiz com a realidade juvenil. Hoje, inclusive, dentro das escolas, por mais que tentem padronizar, não há mais a barreira de tempo-espaço quanto ao acesso à informação, pois “não se trata de usar os aparatos tecnológicos como suporte, substituindo o que já existe. Mas levar em conta as lógicas contemporâneas de uso de tais aparatos” (FREITAS, 2011, p.121) com destaque para as características provenientes da cultura digital: a mobilidade, a não linearidade, a hipertextualidade que devem ser repensadas para o contexto escolar. Nessa perspectiva, os computadores do laboratório foram gradativamente sendo substituídos por outros equipamentos, como o celular, meio mais acessível e funcional para captação de imagens, de ideias, de subjetividades.

No entanto, faz-se necessário esclarecer que para transformar as imagens em narrativa audiovisual, ou seja, com adição de imagens, áudio e feitos, são necessários outros recursos técnicos (computador e softwares de edição) e cognitivos (criar, criticar, refletir, transformar). Esse é um dos grandes desafios lançados à escola na era digital: oportunizar a inserção dos estudantes na Cultura digital de modo produtivo, procurando introduzir as novas linguagens em seu cotidiano dentro e fora da escola, tendo em vista tornar as informações que os jovens buscam nas mídias como verdadeiramente significativas para suas necessidades e formação e assim,

motivá-los, não somente a consumir, mas principalmente a produzir e compartilhar informações em rede.

Para Moran (2009):

Aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos. Aprendemos quando relacionamos, estabelecemos vínculos, laços entre o que estava solto, caótico, disperso, integrando-o em um novo contexto, dando-lhe significado, encontrando um novo sentido. Aprendemos quando descobrimos novas dimensões de significação [...]. Aprendemos quando interagimos com os outros e o mundo e depois interiorizamos [...]. Aprendemos pelo interesse, necessidade. Aprendemos mais facilmente quando percebemos o objetivo, a utilidade de algo, quando nos traz vantagens perceptíveis (p.23).

Há nas palavras do autor certa preocupação no sentido que se dá ao aprender tanto daquele que ensina quanto daquele que aprende. O aprender no sentido de obrigação, de condição de subsistência no mundo, já faz parte da condição humana desde o nascimento, ao engatinhar, ao comer com talher, ao se vestir; até o fim da vida, pois sempre se tem o que apreender. Contudo, essa obrigação se torna mais visível ao adentrar na idade escolar, pois os objetivos mudam de acordo com as expectativas dos outros (família, professor, escola, sociedade).

Outro aspecto a ser destacado nas análises de onde e como aprenderam a fazer vídeos, é que os sujeitos pesquisados não passaram por um processo de alfabetização digital para o uso da tecnologia e produção de vídeos. No entanto, para se apropriar elegeram seus próprios “objetos-saberes” (CHARLOT, 2000), ou seja, “objetos aos quais um saber está incorporado: livros, monumentos e obras de arte, programas de televisão ‘culturais ...’” (p. 66. Grifo do autor) e dentre eles, pelas respostas dos sujeitos, a Internet tem grande destaque.

Hoje, os jovens vivenciam a cultura digital com grande intensidade e exploram seus recursos de uma forma própria, autônoma e instantânea, por isso optam por buscar informações e conhecimentos em outros ambientes, muito mais acessíveis, rápidos e prazerosos do que a escola, como é o caso da Internet e suas interfaces; e por outros meios, além do impresso, mas pela tela do computador, do celular. São sentidos diferenciados que se dá ao

aprender e a construção do saber, que muitas vezes não compreendida pela escola e por isso utilizada pelos jovens de forma clandestina, superficial, fragmentada – o temido copia e cola-. Então reflito sobre o que se espera dos jovens quanto ao uso das TIC se a escola enquanto principal agência de letramento não favorece eventos de letramento(s) digital(is), ou até mesmo ignora o cenário contemporâneo juvenil. Em relação a isso, destaco as falas de dois sujeitos pesquisados ao revelar **como** aprenderam a editar vídeos digitais.

Aprendi sozinha em casa mesmo, na necessidade, sabe? A gente tem um trabalho pra fazer, uma apresentação em vídeo e não tinha ninguém mais próximo de mim assim que eu pudesse chegar e pedir uma ajuda. Ai eu fui aprendendo mesmo. [@timida]

Quando o menino do Banheiro resolveu fazer vídeos aqui na escola sobre os problemas para mostrar aos alunos aqui da escola mesmo. Ai, eu me interessei a editar vídeos. [@estagiario]

A estratégia utilizada pelos jovens reflete a necessidade e os sentidos que cada um dá a atividade que se quer dominar. Essa é uma das características predominantes dessa nova geração, a autonomia pela busca do saber, que tem como importante aliada à estrutura rizomática da cultura digital onde todo tipo de informação está pronta e acessível a qualquer um e a qualquer instante, basta acessar e saber o que se quer dela. Presumo, então, logo de início, que diferentes letramentos digitais são mobilizados pelos jovens, numa rede de conexões que vai do letramento tradicional ao crítico, permeando muitos outros que discutirei no próximo tópico – (Multi)letramentos Digital(is).

Nesse contexto, torna-se indispensável ofertar estratégias didáticas que propiciem práticas de letramento com o uso de linguagens audiovisuais para produção de conteúdos digitais (animações, vídeos, áudios, hipertexto, *blogues*) como articulador de novas habilidades e competências de escrita digital, e não somente de leitura, revelando a criatividade, a imaginação (subjetividade), as produções individuais e coletivas e o posicionamento crítico na interpretação das mensagens. Tudo isso, como forma de apropriação social das TIC, em oposição ao consumo massivo, superficial e, portanto, passivo das informações. Em concordância com Rodriguez (2006) compreendo o termo

apropriação com um processo dinâmico que envolve etapas de adaptação e recriação de significados dados ao uso que se faz da tecnologia. A “capacidade de tomar para si, de assimilar” e, sobretudo, de “compreender e transformar, estabelecendo quais usos o objeto apropriado pode ter e quais são os efeitos que este uso acarretará para si e para o grupo” (p. 38), poderá resultar no domínio técnico e cognitivo da tecnologia.

De acordo com Santaella (2003) os processos comunicativos emergentes são construtos de uma cultura das mídias sendo responsáveis por nos tirar da inércia da recepção passiva das mensagens impostas de fora e nos prepararam para a busca da informação e do entretenimento que optamos encontrar (p. 15-16). Tudo isso oriundo da revolução da digitalização que tornou possível a homogeneização das informações em cadeias sequenciais de 0 e 1, entre eles o áudio e o vídeo, como consequência

foram fundidas, em um único setor de todo o digital, as quatro principais formas de comunicação humana: o documento escrito (imprensa, revista, livro); o audiovisual (televisão, vídeo, cinema); as telecomunicações (telefone, satélites, cabo) e a informática (computadores, programas informáticos). É esse processo de unificação que costumam chamar de “convergência das mídias” (*Op. Cit.*, p.84. Grifos da autora).

A linguagem, no sentido mais amplo, é um conjunto de signos que servem de meio de comunicação entre as pessoas para criar mensagens informativas, educativas e artísticas e pode ser percebido pelos diversos órgãos de sentido, que para Giroux (1992, p. 41) deve ser “considerada mais do que uma ferramenta para expressar o pensamento”, e complementa “é na linguagem, e através dela, que os indivíduos, em contextos históricos específicos, moldam seus valores em determinadas formas e práticas” (*Op.Cit.*, p.84).

Por sua vez, a linguagem audiovisual permite que textos, sons, vídeos e imagens possam ser produzidos e codificados de forma híbrida, e assim, “constrói continuamente suas características, transformando-se à medida que novas formas de captação e registro de sons e imagens vão sendo descobertos/criados” (CORTÊS, 2003, p.12). Trata-se de uma linguagem

constituída de elementos heterogêneos que se moldam, se complementam e se integram, desenvolvendo no sujeito múltiplas atitudes perceptivas, pois “solicita constantemente a imaginação e reinveste a afetividade com um papel de mediação primordial no mundo” (MORAN, 1995, p.29). Segundo Duran (2010),

A multiplicidade de símbolos e signos que vão surgindo neste sistema híbrido da linguagem audiovisual, por suas diversas tangentes de comunicação social, acionam sinestesticamente em sua sintaxe, as matrizes visual, sonora e verbal pautadas na forma (padrões visuais específicos de cada gênero de linguagem) e no discurso, fazendo-nos imergir em um universo de “imagens técnicas” (p.13. Grifos do autor).

Em entrevista²⁸ concedida ao site Nota 10, Pedro Demo (2008) deixa evidente que na atualidade as linguagens tornaram-se multimodais, ou seja, “um texto que já tem várias coisas inclusas. Som, imagem, texto, animação, um texto deve ter tudo isso para ser atrativo”, mas quando as crianças se veem numa cultura escolar tradicional, elas “se aborrecem, porque a escola é devagar” e complementa “A linguagem do século XXI - tecnologia, internet - permite uma forma de aprendizado diferente” (DEMO, 2008).

A sociedade contemporânea encontra-se diante de uma hibridização linguística e cultural, que a cada inovação tecnológica diversifica os modos de ler, escrever e se expressar na cultura digital. Buzato (2007) explica que “o hibridismo é hoje teorizado como “essência da globalização”, pois que remete à dimensão cultural das interpenetrações econômicas, políticas e tecnológicas que caracterizam o planeta neste momento” (p.33. Grifo do autor).

Diante dessa afirmação, Pedro Demo (2008) chama a atenção para uma situação crítica, contudo corriqueira, vivenciada por crianças e jovens em espaços educativos formais, que apesar das pesquisas, formações e aquisições tecnológicas parecem viver no passado, pois aquilo que os estudantes aprendem quando conectados à internet, são coisas da vida. Mas quando vão para a escola nada daquilo aparece. A linguagem usada na escola, também não é reconhecida fora dela. Parece tratar-se de mundos diferentes,

²⁸ Entrevista concedida por Pedro Demo ao site Nota 10 em 2008. Disponível em <http://www.nota10.com.br/noticia-detalle/Pedro-Demo-aborda-os-desafios-da-linguagem-no-seculo-XXI>

mas nesse sentido Hall (2003) adverte que na verdade são processos contraditórios em pleno funcionamento nas formas contemporâneas de globalização, desta forma “o 'meramente' local e o global estão atados um ao outro, não porque este último seja o manejo local dos efeitos essencialmente globais, mas porque cada um é a condição de existência do outro” (p. 46. Grifo do autor).

Há aqui uma série de pressupostos que indicam a emergência social na oferta de formações priorizando novos letramentos e não somente o letramento tradicional. Há uma necessidade explícita de se repensar a educação, as relações de saber entre as gerações, o uso das linguagens multimodais, a representatividade social e cultural de uma geração digital. Como também, atentar para o caráter pedagógico e cultural das mídias em diferentes contextos educativos não escolares – pedagogias culturais - como motivador para novos aprendizados e, com isto, combater o uso instrumental e passivo das novas tecnologias no contexto multimidiático.

Essas mudanças fazem ver a escola de hoje com um universo onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados (ROJO, 2010, p 106).

Nessa perspectiva, caberia, então, a escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro dos seus domínios não apenas a cultura dominante (escolar), mas também outras ‘culturas’ (juvenil, local, global, popular, de massa), buscando, com isso, torná-las vozes expressivas para uma comunicação dialógica, crítica e construtivista, e conseqüentemente possibilitar a apropriação de letramentos múltiplos.

Seguindo a linha de pensamento de Buzato (2007), adoto nesse estudo a sua concepção de Letramento(s) Digital(is) como “redes complexas de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e modificam mútua e continuamente por meio, virtude ou influência das TICs” (p.245). Em consonância com a concepção de hibridismo em que “os textos, contextos, sujeitos e linguagens são desde sempre já híbridos, e, portanto, radicalmente

heterogêneos” (p.166), afastando-se de uma visão homogênea de letramento e assumindo a concepção de letramento intercultural devido ao caráter multifacetado e hipertextual da Cultura Digital, que além de possibilitar a conexão e interação entre sujeitos separados pelo espaço-tempo, tende, também, a favorecer a agregação e difusão de outras linguagens e gêneros textuais, desencadeando na interpenetração dos mundos sociais. Como nos diz Buzato (2009), os novos letramentos ou Letramento(s) Digital(is) resultam de

produtos e produtores de hibridizações, ou seja, no sentido bakhtiniano (1988), de justaposições de vozes/consciências num mesmo ato enunciativo, e essas hibridizações têm um potencial centrípeto, renovador. Entre elas, podemos citar as que se dão entre (i) espaços-tempos, (ii) mídias (a imprensa, o vídeo, a fotografia, o rádio, o cinema etc.), (iii) sistemas de representação (a escrita alfanumérica, as diversas linguagens imagéticas, os diversos tipos de cartografia e infografia, a música, a matemática etc.), (iv) gêneros vinculados a diferentes esferas de atividade social e diferentes tradições culturais e lugares geográficos que podem ser atravessados por um mesmo percurso interpretativo, (v) atitudes ou disposições frente ao conteúdo codificado – procurar informação, criticar, se divertir, pedir ajuda, etc. (p. 02).

Entre os desafios impostos pela globalização, temos o reconhecimento de uma sociedade que sofre as transformações oriundas de uma cultura hegemônica – no sentido global -, mas que também transforma o cotidiano – no sentido local. São forças centrífugas e centrípetas que agem simultaneamente, muitas vezes, imperceptíveis ao olho nu, mas que se constata claramente pela presença marcante das tecnologias digitais na vida cotidiana; pela sociabilidade em rede; por pessoas que vivenciam o digital em casa, no trabalho, na escola, na *lan house*; pela necessidade emergente de participar de comunidades virtuais. Por tudo isso, um dos grandes desafios da educação é fazer com que professores e estudantes possam vivenciar práticas de Letramento(s) Digital(is) nesse novo contexto sociotécnico, respeitando seus tempos, seus saberes, suas competências individuais e coletivas, cuja característica principal não está mais na comunicação de um para todos das mídias de massa, mas na informação distribuída em rede *online* e *off-line*.

Torna-se possível concluir, portanto, que a hibridização linguística e cultural permite novos modos de produção da escrita e que esta faceta da Cultura digital deve adentrar em todos os espaços, e conviver em harmonia com Letramentos tradicionais, e “não cercear, mas potencializar, trazer para dentro da escola, propondo práticas pedagógicas que estejam em sintonia com o jeito da meninada, e com as demandas da sociedade” (BONILLA, 2011, p.76). Indo em sentido contrário ao senso comum de que as tecnologias digitais, por si só, têm o poder de dispersar, de alienar, de reproduzir valores e de desencadear uma formação superficial.

A educação para uso das TICs, do ponto de vista de Warschauer (2006), “também ajuda a determinar *como* as pessoas usam a internet e os benefícios que elas obtêm disso” (p.152. Grifo do autor). Concluo, então que o uso que se faz da tecnologia em verdade vai determinar a sua real finalidade no processo de formação do cidadão na era digital.

Warschauer (2006) utiliza o termo letramento eletrônico para englobar diversos outros letramentos dessa era digital, tais como o letramento por meio do computador, letramento informacional, letramento multimídia e letramento comunicacional, todos mediados por computador. Já Buzato (2007) emprega os termos: novos letramentos digitais e/ou letramentos digitais. Nos dois casos o letramento está associado ao cenário contemporâneo mais amplo em que as tecnologias digitais são utilizadas.

Magda Soares (2002), teórica precursora nos estudos sobre Letramento digital no Brasil, diferencia o letramento tradicional do letramento digital pelo suporte utilizado para a leitura e a escrita e define o termo como:

um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do *estado* ou *condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel (p. 151. Grifo da autora).

A favor disso, Xavier (2002) declara que esse novo tipo de letramento – denominado letramento digital - requer novas competência para o uso social das TIC.

este novo letramento [o digital] considera a necessidade dos indivíduos dominarem um conjunto de informações e

habilidades mentais que devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, a fim de capacitar o mais rápido possível os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais (XAVIER, 2002, pg.01).

Com base nas reflexões acima, compreendo que essa emergência dar-se-á ao fato de que os jovens de classes mais populares, sujeitos desse estudo, apesar de ter acesso às tecnologias digitais, ainda são pouco motivados a produzir e difundir conteúdos por meio delas. Frade (2007) reforça essa situação ao declarar que a apropriação do sistema escrito não é suficiente para garantir a participação em práticas sociais que envolvem a cultura escrita. Hoje, a sociedade letrada exige dos sujeitos, percepções, conhecimentos, valores e sociabilidades próprias de uma cultura sempre em movimento e que se incrementa a cada novo uso e função.

Essa mesma autora conclui que “como essas práticas não se disseminam igualmente para todos, constatamos, cada vez mais, o fenômeno da exclusão” (p.61). Fato preocupante, pois jovens de classes menos favorecidas, estudantes de escolas públicas ou participantes de programas de inclusão digital de iniciativa pública, tendem a não participar de igual para igual da cultura digital, ou seja, no mesmo patamar de jovens de classes mais favorecidas onde a busca por conhecimento é fator de crescimento e realização pessoal a partir do capital social²⁹, uma vez que são gerados na família, na escola e nas trocas sociais.

É nessa construção de elos que trago as contribuições de Freitas (2010) relacionadas à formação de professores para esclarecer à relevância e urgência de práticas de letramento(s) digital(is) no cotidiano escolar. Nesse aspecto, os professores precisam conhecer os gêneros discursivos e linguagens digitais para integrá-las de modo criativo e construtivo a sua prática pedagógica. Não se trata de substituir uma prática por outra, mas, sobretudo, acrescentar a ela um novo olhar. Presume-se com isso que o Letramento Digital seja compreendido para além do uso instrumental. O termo Letramento digital é concebido pela autora como

²⁹ O capital social pode ser definido como a capacidade dos indivíduos de acumular benefícios por meio da força dos seus relacionamentos pessoais e da associação em redes e estruturas sociais específicas (WARSCHAUER, 2006, p. 208).

o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente (p.25-26).

Apesar da temática está relacionada à formação de professores, a qual não abordo diretamente nesse estudo, considere de suma importância apresentar a reflexão trazida pela autora para enfatizar a importância da escola nesse contexto de Cultura Digital, principalmente na mediação e facilitação do processo de apropriação de Letramento(s) Digital(is) por jovens de classes mais populares, em detrimento aos quadros de desigualdades e exclusões a que estão expostos, quando muitas vezes lhes é negado o direito de usar as tecnologias digitais na sala de aula como instrumento de aprendizagem.

Com base em Ângela Dionísio (2007), o conceito de letramento precisa de uma revisão, tendo em vista abranger todas as variedades terminológicas (novos letramentos, digital, visual, científico, midiático etc.) que surgem a cada inovação tecnológica e que influenciam os novos modos de viver em sociedade “cada vez mais visual” (p.160) e digital. Daí a importância de se considerar a relação entre palavra e imagem como tendo o mesmo sentido social, ou seja, expressar mensagens. Bem como considerar a multimodalidade existente no discurso oral e escrito, pois já não há uma representação pura dos gêneros textuais falados e escritos, dessa forma, tornou-se usual recorrer, em diferentes variações, a palavras, gestos, entonações, imagens, animações, sons, para compor uma mesma mensagem.

Assim, a harmonia entre a palavra e imagem é substanciada por etapas, a saber: 1) multimodalidade, onde as ações sociais e os gêneros textuais orais e escritos são compreendidos como fenômenos multimodais que propiciam novas formas de interação entre o leitor e o texto; 2) informatividade visual nos gêneros textuais, que indica a variação (mais ou menos informativa) das manifestações de acordo com a finalidade do texto; e por fim, pelos gêneros multimodais e multiletramento, onde se deve atentar para: o emprego de diferentes multimodalidades textuais requer diferentes letramentos. Portanto, “uma pessoa letrada deve ser capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas

de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem” (DIONÍSIO, 2007, p.159).

Partilho com a autora a perspectiva de que para que os sujeitos participem criticamente da dinâmica social complexa e heterogênea, de múltiplas linguagens, faz-se necessário a apropriação de multiletramentos que se traduzem em novas formas de inserção social. As reflexões propostas nesse subcapítulo revelam parte da postura teórica assumida para a realização dos estudos, na medida em que, ao propor a existência de (Multi)letramento(s) Digital(is) procuro dar indícios do surgimento de um novo *ethos* que emerge com a Cultura Digital. Para atingir esse objetivo optei por adotar o modelo de Multiletramentos Digitais do teórico Stuart Selber (2004) o qual reúne três dimensões de Letramento Digital, a saber: Funcional, crítico e retórico que serão pormenorizados no próximo tópico.

CAPÍTULO 4

MULTILETRAMENTOS DIGITAIS – NOVOS E HÍBRIDOS LETRAMENTOS
EM CONTEXTO DE PERIFERIA

CAPÍTULO 4

MULTILETRAMENTOS DIGITAIS – NOVOS E HÍBRIDOS LETRAMENTOS EM CONTEXTO DE PERIFERIA

Neste capítulo, apresento as referências teórico-metodológicas para adotar os Multiletramentos como perspectiva metodológica nesse estudo, a partir das pesquisas e reflexões de Stuart Selber (2004) que deram origem ao modelo teórico de Multiletramentos Digitais.

Designo o capítulo por Multiletramentos Digitais: novos e híbridos letramentos digitais porque os conceitos que tento entrelaçar envolvem sociedade, tecnologia, educação e jovens de periferia. A própria tematização de letramento(s) digital(is) como campo de pesquisa com jovens de periferia é algo que exige a busca por definição, pois letramento é um conceito muito amplo e complexo e muitas vezes utilizado como sinônimo de alfabetização. Trago, então, a discussão uma perspectiva plural de letramentos enquanto ato social que envolve linguagens multimodais, intertextualidade e produção de conteúdos digitais mediados por dispositivos móveis. Através desse núcleo teórico exponho os caminhos que percorri, os diálogos que estabeleci com os autores, sem me distanciar dos discursos dos sujeitos pesquisados, e também, expor como articulei os conceitos com os objetivos e questão norteadora do estudo.

4.1 A pesquisa com jovens de periferia com base em Multiletramentos

Diversos autores tematizam e defendem os **Multiletramentos**, entre eles: Brian Street, Jay Lemke, Magda Soares, Marcelo Buzato, Ângela Dionísio, Roxane Rojo. Não exatamente com essa mesma denominação, mas com uma essência teórica que expressa muita similaridade conceitual entre os termos: letramentos (no plural); letramentos múltiplos; novos letramentos; letramento multimidiático; letramento(s) digital(is). Sobretudo, por que todas as denominações recaem sobre a evolução do fenômeno do letramento numa

perspectiva mais humanista procurando fortalecer as práticas discursivas, as interações sociais, o ato social em si, que evoluem e se transformam com as novas demandas sociais, com as novas tecnologias, com as novas gerações, com as novas linguagens.

O termo **multiletramento** foi adotado pelo New London Group (2006), um grupo formado por pesquisadores³⁰ preocupados em reverter o quadro apresentado por modelos tradicionais de letramento que se mostram ineficientes e superados diante das demandas contemporâneas de comunicação e produção de informação. Apesar de Street (1984) em seus estudos, no final do século XX, já apresentar indícios da emergência de se compreender o letramento a partir de uma perspectiva pluralizada (modelo ideológico), ou seja, considerando o contexto social e a diversidade cultural e Identitária dos sujeitos, em detrimento aos métodos tradicionais (modelo analógico) que persistem em adotar práticas voltadas para o desenvolvimento individual, linear e fragmentado.

Os estudos do grupo revelaram a necessidade de uma abordagem pedagógica – pedagogia de letramento - que contemplasse multiletramentos, tendo em vista gerar situações de aprendizagem que efetivassem a participação social plena e igualitária do aluno em meio a toda essa hibridação cultural presente na sociedade contemporânea. Valorizando, com isso, a questão das diferenças linguísticas e culturais e a multiplicidade de canais de comunicação fundamentais a sua formação numa sociedade cada vez mais globalizada e, portanto, complexa. O termo foi definido pelos próprios pesquisadores como:

Multiletramentos – uma palavra que escolhemos porque descreve dois importantes argumentos que devemos ter com a emergente ordem cultural, institucional e global. O primeiro argumento se engaja com a multiplicidade de canais e mídias de comunicação; o segundo com a crescente saliência de diversidade cultural e linguística (NEW LONDON GROUP, 2006, p.5).

³⁰O New London Group tinha na sua formação os principais pesquisadores e teóricos da área de linguística, letramento e educação, são eles: Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata

Diante da multiplicidade de discursos e linguagens, o grupo busca com o estudo ampliar o entendimento sobre letramento e discutir a prerrogativa de se conceber a multiplicidade de discursos na cultura escolar, dando condições para que os alunos possam aprender de um modo que lhes oportunizem uma participação social plena.

Para tanto, destacam dois aspectos dessa multiplicidade: no primeiro defendem a iniciativa de ampliar o alcance deste tipo de abordagem pedagógica buscando trazer para dentro da escola o diálogo com culturas múltiplas, ou como nos diz Canclini (2008) com culturas híbridas.

Há em verdade, segundo Canclini, uma desarticulação cultural, processo esse que nos permite compreender aspectos da cultura contemporânea como: a junção de diferentes áreas de conhecimento (artes, comunicação, antropologia, história, entre outras), como também do erudito com o popular; da desterritorialização (geográfica e social); da descoleção (criação repertórios culturais próprios) que se tornaram viáveis com a da expansão das TICs. Possibilitando um constante entrecruzamento de culturas e seu redesenho natural gerado pela própria dinâmica das novas configurações sociais. Contudo esse processo 'natural' de junção de cultura(s) e do surgimento de novos conceitos não acontece com tanta transparência no contexto escolar. As práticas escolares letradas ainda não conseguem estabelecer uma comunicação criativa e produtiva com as novas mídias, entrando, muitas vezes, em choque com a cultura jovem cada vez mais digital.

Não é estranho, portanto, que nossas escolas continuem vendo nas mídias unicamente uma possibilidade de eliminar o tédio do ensinamento, de amenizar jornadas presas de inércia insuportável. No entanto, a atitude eminentemente defensiva da escola e do sistema educativo os está levando a desconhecer ou disfarçar que o problema de fundo está no desafio proposto por um ecossistema comunicativo no qual o que emerge é outra cultura, outro modo de ver e de ler, de aprender e conhecer. A atitude defensiva se limita a identificar o melhor do modelo pedagógico tradicional com o livro e anatemizar o mundo audiovisual com o mundo da frivolidade e da manipulação das mentes jovens, imaturas e indefesas. Todavia, a realidade cotidiana da escola demonstra que a leitura e a escritura não são uma atividade criativa e prazerosa, porém, predominantemente uma tarefa obrigatória e entediante,

sem possibilidades de conexão com dimensões-chave da vida dos jovens (MARTIN-BARBERO; REY, 2001, p.58).

O alerta de Martin-Barbero indica que é necessário, portanto, por parte da escola reconhecer que “os novos meios de comunicação estão transformando a maneira como usamos a linguagem” (THE NEW LONDON GROUP, 2006, p.8), e com isso mudar o atual panorama de conflitos existente entre a cultura digital, a cultura jovem e a cultura escolar, pois os jovens por si só desenvolvem “estratégias criativas para a vivência de suas sociabilidades e identidades culturais juvenis, processam aprendizagens para além da escola, estabelecendo um diálogo silencioso com as aprendizagens formais” (STECANELA, 2008, p.30).

O silêncio, a passividade e a falta de interesse nas atividades escolares é um sinal de que algo não condiz com o modo de ser jovem na atualidade, até por que quando eles estão produzindo algo que lhes dão prazer e por meio dele conseguem expressar suas histórias, experiências e expectativas juvenis, eles abusam da criatividade e deixam transparecer diferentes sentimentos: inquietude, euforia e comprometimento na sua execução da atividade. E quando reunidos em grupos, aprendem entre si, em articulações múltiplas, podendo ser no presencial ou virtual.

Para Dayrell (2006), “ao narrar o cotidiano da periferia e seus problemas numa poesia clara e direta, os jovens passam a se identificar, vendo nelas uma forma de elaborar as próprias experiências vividas” (p. 96). O processo de produção de conhecimento dessa nova geração distancia-se a cada dia dos ditames impostos por um sistema educativo retrógado e começa adquirir o formato heterogêneo e não-linear da cultura digital onde os tempos e espaços se inter cruzam a todo instante, pois o mundo hoje passa por um processo de mutação na relação com o saber (LÉVY, 2000).

O segundo aspecto discutido pelo *New London Group* refere-se justamente a necessidade de uma pedagogia de multiletramentos devido à crescente variedade de gêneros discursivos associados às TICs e as novas práticas comunicacionais presentes no contexto global e muito evidente no cotidiano dos jovens, tais como: imagens visuais e sua relação com a palavra escrita, design visual em editoração eletrônica ou a interface de significado

visual e linguística em multimídia que sobressaíram com a propagação dos canais de comunicação e suportes de mídias e a ampliação da diversidade cultural. Conforme os pesquisadores os multiletramentos

também criam um tipo diferente de pedagogia, em que a linguagem e outros modos de significação são recursos de representação dinâmica, constantemente a ser refeito por seus usuários como eles trabalham para atingir os seus diversos fins culturais. (THE NEW LONDON GROUP, 2006, p.5).

Com o processo de variação da escrita e a exigência cada vez maior da ampliação dos repertórios culturais, a educação que tem como função social “assegurar que todos os alunos se beneficiem da aprendizagem, de maneira que os permitam participar plenamente na vida pública, comunitária e econômica” (THE NEW LONDON GROUP, 2006, p. 9), precisará passar por reformulações para que as diferenças de cultura e língua(gem) não sejam impeditivos para aquisição de múltiplas competências cognitivas por parte dos estudantes. Ou mesmo como enfatizado por Dionísio (2007), por revisitações do conceito de letramento para que práticas de letramento da escrita (texto verbal) possam ser integradas à práticas de letramento, também, da imagem (signo visual) numa perspectiva de multimodalidade discursiva.

Em âmbito nacional, Ângela Dionísio (2007), autora contemporânea brasileira, percursora nos estudos sobre gêneros multimodais e multiletramentos, enriquece a discussão apontando que “representação e imagens não são meramente formas de expressão para a divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa” (p. 160).

É a partir dessa perspectiva de multimodalidade textual que a autora defende referenciar letramentos, também, no plural, como vários outros autores já citados. Contudo, compreendendo as ações sociais como fenômenos multimodais devido, principalmente, as variações de “arranjos não-padrões” (p. 161) com as quais a escrita têm sido empregada na mídia, por consequência das inovações tecnológicas e comunicacionais que reconfiguram constantemente os modos de ler e escrever. Os letramentos, para Lemke

(2010), “são transformados na dinâmica desses sistemas auto-organização mais amplos e nós – nossas percepções humanas, identidades, e possibilidades – somos transformados juntamente com eles” (p.456).

Em termos de Brasil, além das contribuições de Ângela Dionísio, é possível citar a coletânea de trabalhos organizados recentemente por Roxane Rojo *et al* (2013) resultado de uma trajetória de pesquisas sobre letramentos múltiplos e multiletramentos direcionadas ao universo escolar e que culminaram no livro – *Escol@ Conectada: multiletramentos e TICs*.

Os autores-colaboradores do livro permeiam vários campos dos multiletramentos a fim de sugerir ou até mesmo dar indícios de possibilidades de se integrar múltiplos gêneros - que transitam, se misturam e se transformam em meios digitais - às práticas escolares. Transversalizando toda a discussão sobre multimodalidade, Rojo (2013) faz uma ponte teórica com o que Garcia Canclini (2008) denomina de **gêneros impuros**, aqueles originários da multiplicidade de gêneros discursivos que emergem, sobretudo, com as novas mídias, tecnologias, línguas, variedades, linguagens. E com base nesse conceito, a autora declara que a concepção de multiletramentos foi referenciada nos estudos em questão da seguinte forma:

Preferimos tratar as produções culturais letradas em efetiva circulação social como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos, já eles desde sempre híbridos (ditos “popular/de massa/erudito”), caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes “coleções” (ROJO, 2013, p.18).

É no contexto de mudanças que os trabalhos foram construídos, levando os leitores a refletirem sobre os embates causados pela cultura jovem e as novas tecnologias no contexto escolar e suas possíveis alternativas. Apesar das propostas serem direcionadas ao ensino de línguas para a educação básica, as abordagens teóricas e práticas apresentadas podem contribuir com estratégias didáticas de outras disciplinas e/ou eventos de letramento formais ou não formais (oficinas, cursos, formação inicial e continuada de professores).

As abordagens trazidas pelos autores configuram oito possibilidades de desenvolver atividades na perspectiva dos multiletramentos que transitam entre o impresso e o digital, a saber: 1) multiletramentos em impressos (jornal, revista, charges, tiras, HQs, publicidade, etc.); 2) hipermídia baseada em: 2.1) escrita (mini e hipercontos, poemas visuais ou digitais, *blogs*, *Wiki*, *fanfics*, ferramentas de escrita colaborativa, etc.); 2.2) áudio (*Podcast*, rádio(*blogs*), (*fan*)*clips*, etc.); 2.3) design (animações, *games*, arte digital); 2.4) fotos (*photoshopping*, *photoblogs*, animações, fotonovelas digitais etc.); 2.5) vídeo (*videoblogs*, *remixes* e *mashups*, *fan*(*clipes*) etc.); 3) redes sociais (*Orkut*, *Facebook*, *Google +*, *Twitter*, *Tumblr* etc.) e por fim, 4) ambientes educacionais (AVA, portais etc.).

Dentre os estudos propostos destaco o resultado do trabalho desenvolvido pelas autoras Azzari e Custódio (2013) em um ambiente escolar tendo como participantes estudantes do 8º ano do ensino fundamental II. A atividade consistia numa produção textual utilizando *Fanfics*³¹ e *Google Docs*. A metodologia utilizada possui traços semelhantes a essa investigação, principalmente, por ter como produto final uma narrativa audiovisual. A atividade consistia em produzir um texto, em grupos de cinco, utilizando o gênero tragédia. O produto final seria uma versão escrita e outra em vídeo. Para as autoras, apenas quatro produções audiovisuais destacaram-se por mesclar textos de diferentes semioses, ou seja, com diferentes significados para a construção de um mesmo tema. E a partir dos seus resultados conclui que:

Nutrir a alma promovendo as percepções de liderança na construção dos significados de modo participativo, criativo e inovador, redesenhando modelos antigos e deixando traços da transformação na sociedade [...]: eis o papel da escola e da educação, que pode ser levado aos seus fins através de práticas didáticas que contemplem o ser multiletrado e multimodal que é o jovem aluno de hoje (p.92).

³¹ *Fanfics*, segundo as autoras, é uma história escrita por fãs, a partir de um livro, quadrinhos, animê, filme ou série de TV (AZZARI e CUSTÓDIO, 2013, p.74).

A emergência de novas práticas de leitura e escrita reflete na preocupação expressa de teóricos envolvidos com os novos estudos sobre o letramento em centrar o olhar para a revisão das práticas de Letramento Digital (LD) em contexto educativo formal, tendo em vista atender ou até tentar corresponder às necessidades e anseios de jovens conectados.

4.2 Multiletramentos na era digital

Essa prerrogativa é também defendida por Stuart Selber (2004) como demonstra pesquisa desenvolvida com estudantes universitários na qual o autor utilizou quadros teóricos dos novos estudos sobre o letramento para fundamentar e difundir a discussão sobre a necessidade de se compreender os letramentos digitais a partir de níveis. Para tanto desenvolveu um modelo teórico baseado em três categorias estabelecendo entre elas uma relação de interdependência e dinamicidade, são elas: Letramento Digital funcional, Letramento Digital crítico e Letramento Digital retórico.

Para se chegar a essas categorias, o autor analisa o fenômeno do letramento a partir da constatação de que programas de letramento digital tendem a se preocupar excessivamente com o desenvolvimento de habilidades técnicas e, assim, não prepara os estudantes adequadamente para a escrita e tarefas de comunicação em uma era digital. Defendendo, portanto, a estruturação do fenômeno em níveis, a fim de elucidar com mais clareza as competências em desenvolvimento ou já desenvolvidas pelos estudantes e assim suggestionar aos professores formas de se desenvolver práticas pedagógicas que ampliem as expectativas de uso das tecnologias digitais, preparando-os para serem, não apenas autônomo ou bom consumidor das mais recentes tecnologias, mas para os impasses tecnológicos e comunicacionais relacionados principalmente a práticas de leitura e escrita do século XXI.

Para facilitar a compreensão Selber definiu para cada categoria de LD uma metáfora correspondente, relacionando-a a posição assumida pelo sujeito em cada uma delas. Assim, o sujeito letrado funcional utiliza-se da tecnologia como uma ferramenta, sendo considerado, portanto, um usuário competente de

tecnologia; o sujeito letrado criticamente compreende a tecnologia como um artefato cultural, e por isso é um questionador da tecnologia, ou seja, ele reflete sobre o uso; já o sujeito letrado retoricamente serve-se da tecnologia como mídia hipertextual, ampliando, assim o seu uso, dessa forma é visto como um produtor reflexivo de conteúdos que tem por objetivo atingir um fim social específico. A partir dessas diretrizes, o autor faz uma representação resumida da concepção do modelo teórico de multiletramentos Digitais, através do quadro, abaixo:

Quadro 7 | A paisagem conceitual do modelo teórico de multiletramentos

Categoria	Metáfora	Posição do Sujeito	Objetivo
Letramento Funcional	Computadores como ferramentas	Estudantes como usuário competente de tecnologia	Emprego efetivo
Letramento Crítico	Computadores como artefato cultural	Estudantes como questionadores informados de tecnologia	Informado criticamente
Letramento Retórico	Computadores como Mídia Hipertextual	Estudantes como produtores de tecnologia	Prática reflexiva

Fonte | Selber (2004, p. 25)

A partir da concepção e estruturação do modelo teórico, com a definição das categorias e a relação estabelecida entre a metáfora, a posição do sujeito e o objetivo, o autor sugere parâmetros de análise e qualidades a serem observadas, identificadas e desenvolvidas em cada categoria de LD, tendo em vista oportunizar aos estudantes o trânsito entre os diferentes LD e com perspectivas que vão além do aspecto técnico ou a subutilização da tecnologia em contexto educativo.

Cada nível de Letramento Digital reúne os seguintes parâmetros: **LD Funcional** – (1) Fins educacionais, (2) Convenções sociais, (3) Discursos especializados, (4) Atividades gerencias e (5) Impasses tecnológicos; **LD Crítico** – (1) Cultura de design, (2) contextos de uso, (3) forças institucionais e

(4) representações populares); e por fim, **LD Retórico** – (1) Persuasão, (2) deliberação, (3) reflexão e (4) ação social. O modelo teórico de multiletramentos Digitais de Selber (2004) pode ser representado de forma sintética através do quadro abaixo.

Quadro 8 | Modelo de Multiletramentos Digitais

MULTILETRAMENTOS DIGITAIS			
Categorias de LD	LD Funcional	LD Crítico	LD Retórico
Metáfora	TICs como ferramentas	TICs como artefato cultural	TICs como mídia Hipertextual
Posição do sujeito	Usuários competentes	Questionadores informados	Produtores de reflexivos
Parâmetros	1 Fins Educacionais	1 Cultura de Design	3 Persuasão
	2 Convenções Sociais	2 Contexto de uso	4 Deliberação
	3 Discursos Especializados	3 Forças Institucionais	5 Reflexão
	4 Atividades Gerenciais	4 Representações Populares	6 Ação Social
	5 Impasses Tecnológicos		

Fonte | Baseado em Selber (2004)

Segundo Selber (2004) há uma visão equivocada quanto ao aprender a usar e pensar a tecnologia de modo produtivo pelas instituições educativas que buscam introduzir práticas de Letramento Digital(LD). Mesmo considerando a necessidade de que saber operar as tecnologias “é um aspecto importante de ensino e aprendizagem em contextos educacionais contemporâneas” (Prefácio, p. XII, minha tradução), o autor ressalta que se deter a compreensão do uso técnico da TICs, de modo descontextualizado, desvinculado de valores e ideologias, que influenciam diretamente o seu uso como destacado por Street (1984), não prepara nem estudantes e nem tão pouco professores para os desafios tecnológicos da era digital.

Estratégias de revisão eficazes para hipertexto exige uma série de habilidades complexas, variando de salvar

arquivos como parte de uma unidade de rede compartilhada para a reestruturação do padrão lógico-dedutivo de um ensaio. Infelizmente, os alunos e os professores muitas vezes encontram apoio para a primeira tarefa, mas não para a última (*Op. Cit.* p.02, minha tradução).

Considerando que nesse cenário de desafios, na perspectiva desse estudo relacionado a estudantes de escola pública, destaca-se a proliferação dos dispositivos móveis que se apresentam cada vez mais práticos, mais rápidos, mais acessíveis e com inúmeras funcionalidades, inclusive, para a produção textual hipermidiática. As Tecnologias da Informação Móveis sem Fio (TIMS) possibilitam, além de processos diferenciados de interação social, a propagação de formatos variados de informação. Entretanto, tais funcionalidades e os conhecimentos adquiridos nas mídias ainda não são reconhecidos e/ou aceitos pela escola, que parece desconsiderar “a interação contínua e contingente entre contexto e tecnologia” (*Op. Cit.*p.26, minha tradução).

Lamentavelmente, não conseguimos acompanhar adequadamente esses movimentos no interior do campo educacional. Com isso, a educação luta permanentemente para afastar, de forma contundente, muitas dessas possibilidades enriquecedoras dos processos, assim como já se fez com a televisão, com os celulares, e tudo mais que possa atrapalhar a acomodada vida de muitas escolas e políticas públicas que buscam sempre os caminhos mais fáceis (PRETTO, 2010 p. 09).

Nesse sentido, a resistência quanto ao uso das TIMS pelos jovens dentro da escola pode tornar-se mais um obstáculo para a difusão de práticas de letramento mais críticas e produtivas, inclusive fora de seus muros, além dos obstáculos já conhecidos e bastante debatidos quanto à falta de formação do professor para o uso em sua prática pedagógica, a infraestrutura, as normas de uso que limitam os acessos. As figuras 14 e 15 demonstram a resistência quanto ao uso do celular dentro de algumas escolas públicas visitadas pelo programa de extensão Proi-Digit@I.

Figura 11 | Fotografias tiradas do Mural de uma Escola Pública visitada pelo Programa de Extensão Proi-Digit@I



Fonte | Própria autora

As TIMS já fazem parte do cotidiano jovem, contudo há uma necessidade social emergente de se estimular o processo de apropriação de multiletramentos digitais entre jovens de classes mais populares como forma de apetecer antigos e novos aprendizados e, com isso, oportunizar a participação nas dinâmicas da cultura digital em todos os seus aspectos. Tendo, contudo, a escola como a principal facilitadora desse processo para que assim eles possam transitar de forma competente entre os LD funcional, crítico e retórico.

4.3 Práticas de Letramento Digital Funcional – cruzando fronteiras conceituais

O letramento numa abordagem funcional tem sido muitas vezes comparado à prática de alfabetização, do ponto de vista da aquisição de conhecimentos básicos que permitam a execução de atividades simples de comunicação entre pessoa-pessoa, pessoa-objeto. Como afirma Soares (2010,) a alfabetização refere-se ao “processo de aquisição de código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (p.14) numa perspectiva de desenvolvimento cognitivo individual e pontual, distanciando-se dos anseios subjetivos e dos saberes adquiridos e trocados por meio de interações sociais

que acontecem, por exemplo, fora do contexto escolar. Segundo o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional - INAF³² (2001), a UNESCO apresenta uma concepção mais ampliada para o termo alfabetismo funcional.

A definição sobre o que analfabetismo vem, ao longo do tempo das últimas décadas, sofrendo revisões significativas, como reflexo das próprias mudanças sociais. Em 1958, a UNESCO definia como alfabetizada uma pessoa capaz de ler e escrever um enunciado simples, relacionando a sua vida diária. Vinte anos depois, a UNESCO sugeriu a adoção dos conceitos de analfabetismo e alfabetismo funcional. É considerada alfabetizada funcional a pessoa capaz de utilizar a leitura e escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida. (p.03)

A equiparação dos termos também acontece quando se trata de diferenciar qualquer outro tipo de Letramento e Alfabetização, seja ele: informacional, midiático, visual, audiovisual ou digital. A diferença primordial entre os termos, como enfatizado por Buzato (2007), é que

tanto a alfabetização no sentido tradicional, quanto qualquer outro conjunto de conhecimentos e habilidades necessários para a codificação e decodificação de mensagens, só leva ao desenvolvimento (pessoal ou coletivo, cognitivo ou político-econômico) por meio de práticas sociais e finalidades específicas em que esses conhecimentos e habilidades são postos em uso, isto é, por meio de letramentos (p.145).

No modelo teórico de Multiletramentos Digitais de Selber (2004) o LD funcional destaca-se por propiciar habilidades cognitivas que vão além das necessidades básicas, ou seja, de ligar e desligar, navegar e pesquisar na internet, enviar mensagens, digitar um texto, produzir uma planilha eletrônica, ler, escrever e enviar *email*, criar e salvar arquivos, interagir nas redes sociais virtuais. Segundo o autor, o letramento funcional é uma condição necessária, mas não suficiente para se obter os outros níveis de letramento digital, apenas instrumentalizar o estudante para o uso do equipamento e/ou software não o

³² Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) - Um diagnóstico para a inclusão social pela educação. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/inaf01.pdf>

prepara para enfrentar os desafios tecnológicos, principalmente de comunicação e produção de conhecimento na era digital.

O LD Funcional, na perspectiva do autor, subentende os “computadores como ferramentas” (p.35) e os sujeitos como usuários competentes para o uso da TICs, não somente técnicos, mas superando os impasses, reconhecendo as convenções sociais que regem o uso, gerenciando seu mundo *online* e discernindo as regras de participação nessa nova cultura. Diante disso, pode se observar que há uma distinção clara quanto ao emprego do termo funcional (instrumental) nesse modelo teórico, influenciando, inclusive, o modo de ler e interpretar os dados coletados na pesquisa em questão.

Com base nas concepções LD funcional de Selber a partir dessa etapa estabelecerei um diálogo entre a teoria e prática. Discorrendo sobre os parâmetros (fins educacionais, Convenções sociais, Discursos especializados, Atividades gerencias e Impasses tecnológicos) que constituem esta categoria e estabelecendo uma relação dialética entre a teoria e os discursos e práticas de letramento(s)digital(is) dos sujeitos pesquisados.

Os Parâmetros e qualidades a serem exploradas numa abordagem funcional são:

1) *Metas Educacionais*

Para Selber (2004) Os jovens letrados funcionalmente fazem uso das Tecnologias Digitais, procurando atingir objetivos educacionais e conseguem “situar habilidades técnicas em um contexto pedagógico” (p.44-45), como aponta a fala do @estagiario, ao ser questionado porque tinha se inscrito na oficina de vídeos de bolso.

Para aprender mais, adquirir experiência sobre editar vídeos. Adquirir experiência para editar vídeos mais longo e com mais intensidade e para saber também editar vídeos caseiros e escolares. [@estagiario]

Os jovens no ato da inscrição para a oficina de vídeo de bolso demonstram estar mobilizados a adquirir novos conhecimentos, mesmo numa atividade tão comum entre eles como gravar vídeos com o celular. Procuram

apropriar-se das tecnologias de acordo com suas necessidades, sejam elas econômicas, culturais, ou identitárias, concentrando-se no que é importante para eles, como apontam os trechos de entrevistas destacados a seguir:

eu me interessei pelo tema vídeos de bolso. Eu me interessei bastante. É bom aprender a fazer vídeo pelo celular por que nem todo mundo tem condições de comprar uma câmera profissional, sabe? E ter aquelas imagens que realmente são muito boas. [@Tímida]

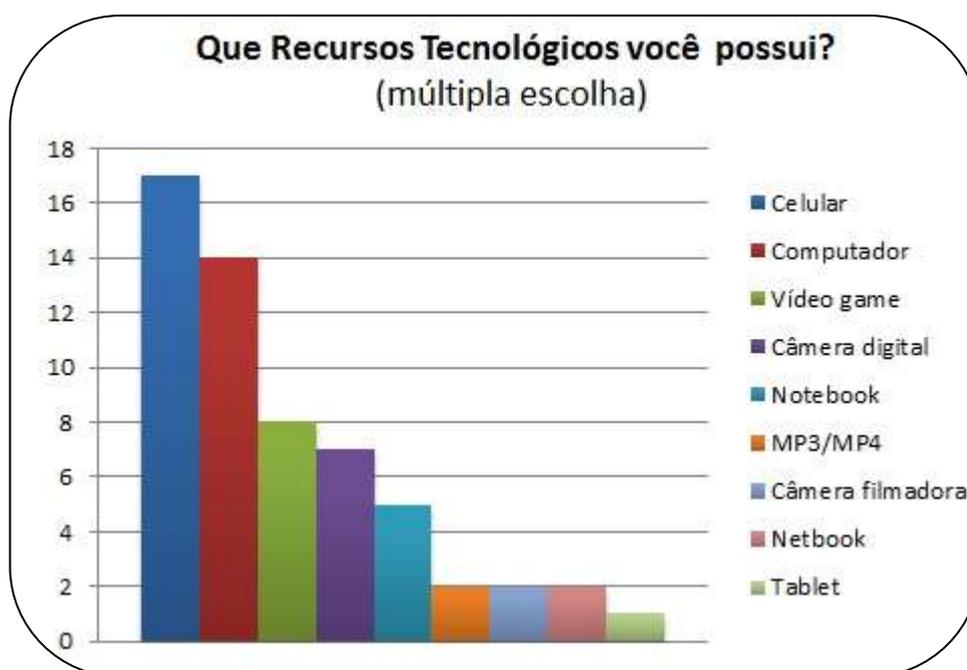
eu queria sair um pouco das aulas também. Que a escola praticamente não tem nenhum recurso para dar um certo lazer de tarde, por que aquilo pra mim é lazer, eu tava aprendendo coisas. Foi legal com a galera aqui em cima e eu também queria aprender mais alguma coisa de edição de vídeo, ter uma noção mais básica. [@menino do banheiro]

A @tímida aponta as limitações do celular na produção de vídeo, fato esse que caracteriza outro parâmetro do LD Funcional - discurso especializado (tratarei a seguir). É interessante perceber em sua fala o reconhecimento de que não ter acesso a um equipamento de qualidade não os impede de produzir utilizando a tecnologia que tem em mãos, “essa fluidez cada vez maior nos leva a realçar as continuidades que existem entre diferentes usos que podem ser identificados como equivalentes funcionais de uma mesma prática de comunicação” (PROULX, 2010, p. 445). Cabe salientar que o processo de produção de vídeo com o celular ou qualquer outro dispositivo móvel passa pelas mesmas etapas de produção de um vídeo digital, assim o objetivo educacional almejado é atingido – aprender a produzir vídeos de bolso -, independente da tecnologia utilizada (*webcam, Tablet, câmera digital, filmadora*).

Quanto à escola, conforme declaração do @menino do banheiro, esta parece não atender as necessidades e expectativas juvenis quanto ao uso da tecnologia como forma de tornar a aula mais prazerosa e menos linear. Esse fato é confirmado a partir de notas de campo, quando os participantes da oficina foram questionados sobre como utilizavam as tecnologias na sala de aula, nenhum deles declarou ter qualquer contato com a tecnologia digital móvel, por iniciativa do professor, em sala de aula. Esse fato é preocupante até

por que a escola possui *Wi-Fi* livre, distribui *Tablets* para estudantes do 2º ano do ensino médio e apenas um dos respondentes não possui celular com internet, como se pode perceber no gráfico 6.

Gráfico 6 | Recursos Tecnológicos dos sujeitos pesquisados



Fonte | Própria autora

Com as tecnologias nas mãos dos jovens e sem a mediação do professor, a tendência na verdade é que eles burlem as regras para estar sempre conectados, naveguem pela internet, interajam nas redes sociais, joguem e escutem músicas ficando cada vez mais dispersos durante as aulas. Ou, até mesmo, limite-se ao uso básico e instrumental da tecnologia por falta de objetivos educacionais que os conduzam a apropriação de diferentes letramentos.

Entretanto, para que as TICs sejam inseridas a prática pedagógica faz necessário que ela seja de fato compreendida como artefato cultural presente no cotidiano dos estudantes e, que, se bem explorado pode motivar e facilitar a pesquisa, a interação entre os pares e a produção de informações, justificando, assim o seu uso em sala de aula e portanto, “não basta utilizar a televisão ou o

computador, é preciso saber usar de forma pedagogicamente correta a tecnologia escolhida” (KENSKI, 2010, p.46).

2) *Convenções Sociais*

Os letrados funcionalmente compreendem as convenções sociais que ajudam a determinar o uso das Tecnologias digitais. Nesse sentido, Selber (2004) afirma que a tecnologia por si só “não cria um vácuo social”, mas, sim a falta de formação e práticas letradas digitais que oportunize o acesso, a adaptação, a produção multimídia e a criação de conhecimento através do seu uso social (cognitivo, criativo, ético). Warschauer (2006) esclarece que, numa perspectiva mundial, sistemas educativos desiguais favorecem esse tipo de estratificação social onde se percebe claramente que “estudantes das comunidades ricas possuem mais oportunidades para criar multimídia sofisticadas, enquanto estudantes de baixa renda são relegados ao uso de computadores para a realização de exercício” (p. 161).

Dos entrevistados, @menino do banheiro³³ é o que manifesta mais fortemente essa situação ao declarar que faz uso da tecnologia de modo clandestino dentro da escola. Suas produções audiovisuais buscam sempre expressar sua insatisfação com o sistema educativo do qual pertence. Procurando, através do potencial da multimídia e da linguagem audiovisual, denunciar e chamar a atenção da comunidade escolar para certas situações que os estudantes vivenciam na escola. Ele, assim como os demais, reconhece as convenções sociais que não somente regem, mas, também, limitam o uso da tecnologia dentro do contexto escolar.

Eu fico com medo de colocar no Youtube por que é o seguinte: direitos autorais também não posso. Eu faço o negócio aqui, mas é praticamente clandestina por que não pode gravar dentro da escola e nem com a farda. Minha irmã disse que não podia gravar dentro da escola por que é patrimônio público também e não pode assim gravar coisas dentro da escola [@menino do banheiro].

³³ @menino do banheiro, juntamente com os colegas, já produziu vários vídeos sobre a escola. Na sua maioria deles questionando a falta de manutenção dos espaços comuns a todos como os banheiros, quadra de esporte, salas de aula.

A partir dessa fala pode perceber a preocupação do jovem com o compartilhamento das imagens sem autorização prévia, como também, a repercussão que elas poderiam causar a comunidade, tanto em aspecto local quanto global. Sendo, inclusive, este fato comparado, de forma equivocada, com o uso da imagem de outrem – direitos autorais. Segundo Demo (2010), o conceito de autoria consiste na “habilidade de construir a vida com texto próprio, no plano individual e coletivo e, como expressão da cidadania ativa” (p. 7).

Nesse caso, os vídeos são produzidos pelo jovem juntamente com os colegas, então ele é um dos criadores intelectuais do bem imaterial. Contudo, não possui autorização para o uso das imagens capturadas na escola (estudantes de farda, espaço físico, pessoas).Vê-se então que o conceito de direitos autorais foi empregado pelo jovem de forma equivocada, seguindo a orientação da família. A escola como principal agência de letramento deveria preparar os estudantes para serem cidadãos, também, do século XXI, mediando as informações e conflitos a partir do uso das tecnologias no espaço escolar, de forma clandestina ou não, para que os estudantes possam compreender as convenções sociais que regem os seus usos na era digital.

Inclusão digital implica muito mais do que apertar teclas, reconhecer telas, utilizar programas com respostas prontas. A formação de um cidadão para o mundo atual deve propiciar o letramento digital, que significa a aprendizagem e utilização consciente das TIC” (p. 26).

Outros pontos destacados pelos jovens entrevistados relacionam-se à preocupação em preservar a integridade moral das pessoas que aparecem nas gravações, à reação (positiva e/ou negativa) diante do conteúdo produzido e estarem abertos a aprender com a crítica, exemplificadas pelas narrativas formuladas por ocasião das entrevistas, conforme descrita a seguir.

Aquilo ali, eu coloquei o negocio da florentina lá. Mas no caso eu não disse que ele era doido. Eu até pedi permissão para falar aqui no vídeo, por que se não ia dar besteira pra mim. Ele permitiu, ele mesmo pediu pra gravar e eu gravei com ele. Na verdade eu pedi pra

gravar né, ele começou a dançar! [@menino do banheiro]

A minha preocupação é com a integridade da pessoa que a gente vai mostrar. Se a gente vai ter permissão ou não para mostrar e se ela vai gostar do vídeo ou não. [@estagiario]

A gente tenta melhorar, nem, pô. Por que, as pessoas critica para a gente melhorar. Sem críticas a gente não vai saber o que fazer e vai achar que tá bonito, assim essas coisas e não tá. [@hacker]

Os relatos me fazem refletir sobre o papel da escola para esses jovens, pois o jovem que foi gravado pelo @menino do banheiro faz parte de uma turma de estudantes com necessidades educativas especiais. Mesmo reconhecendo as convenções sociais, eles vivenciam situações de tensão no contexto escolar, que parece ainda estar distante de suas expectativas e modos de pensar o presente e o futuro. Transparecendo com isso que a escola não oferece práticas de formação cidadã para o uso da tecnologia como forma de fortalecer conceitos de espaços, liberdade de expressão, ética nas produções, autonomia e autoria na cultura digital. Como destaca Sposito (2005), a escola luta “pela valorização do estudo com uma promessa futura e uma possível falta de sentido que encontra no presente” (p. 125).

3) *Discursos especializados*

Para Selber (2004), o estudante é considerado um letrado digital funcional quando consegue utilizar adequadamente discursos especializados associados às TIC, expressando domínio na atividade que se propõe com o uso de diferentes tecnologias e softwares.

Nessa pesquisa a tecnologia utilizada para a captura das imagens e áudios foi o celular, principalmente, por ser uma tecnologia acessível que agrega múltiplas funcionalidades e que faz parte do cotidiano juvenil.

O que chamamos de telefone celular é um *Dispositivo* (um artefato, uma tecnologia de comunicação); *Híbrido*, já que congrega funções de telefone, computador, máquina fotográfica, câmera de vídeo, processador de texto, GPS, entre outras; *Móvel*, isto é, portátil e

conectado em mobilidade funcionando por redes sem fio digitais, ou seja, de *Conexão*; e *Multirredes*, já que pode empregar diversas redes, como: Bluetooth e infravermelho, para conexões de curto alcance entre outros dispositivos; celular, para as diversas possibilidades de troca de informações; internet (Wi-Fi ou Wi-Max) e redes de satélites para uso como dispositivo GPS (LEMOS, 2008, p.02).

Considerando que os jovens entrevistados possuem uma grande habilidade técnica para manusear o celular, os questionei sobre a diferença existente entre o celular e outro recurso tecnológico, procurando dimensionar o conhecimento que eles detêm sobre os recursos oferecidos para a captura de imagens por esse tipo de dispositivo móvel, diante de outras opções tecnológicas mais profissionais direcionadas para a mesma atividade. Nas palavras dos jovens:

O celular não é bom pra gravar não. Por que quando eu formato ele para WMV (Windows Media Vídeo), eu coloco ele no Sony, o áudio fica todo fora de sincronização. No celular você percebe que a imagem não é totalmente HD e tal. Câmera você que não fica aquela coisa tão saturada, não fica tão claro, fica uma coisa equilibrada, e também não fica bugado o vídeo. Como o meu celular aqui eu gravo nele e quando eu formato ele pro WMV, que é o único formato que pega no Sony Vegas pro, ele fica saindo do foco, eu tenho que ficar ajustando, botando em câmera lenta, o vídeo fica totalmente lento, fica uma merda o vídeo. [@menino do banheiro]

É antes eu, eu fazia vídeo sim, não pelo meu celular. Por que eu acho que a câmera dele não é o que procuro. Tinha uma câmera digital em casa mesmo e eu fazia e editava, pegava umas fotos e editava, fazia algumas coisas. [@tímida]

Bom com o celular dá para fazer vídeos legais, mas a câmera tem mais qualidade de imagem e para fazer os vídeos, o som também se captura melhor com a câmera. Por alguns motivos é melhor a câmera. Mas dependendo do celular e como você vai gravar pode se comparar, não ser igual, mas pode se comparar a uma câmera digital. [@estagiario]

Tem coisas que é legal e coisas que é ruim porque tipo. Têm gente que não tem filmadoras e utilizam celulares. Isso que é ruim. E o bom é que os celulares possui essa

utilidade de filmar, mas o gráfico da filmagem do celular não é muito boa, dependendo do celular. Mais ao todo gravar vídeos pelo celular é legal, pois podemos editar com simples programas como o Movie Maker, Sony Vegas entre outros. [@hacker]

Os jovens conseguem distinguir com muita segurança as limitações dos arquivos gerados com o celular, principalmente quanto à resolução das imagens e captura de áudio externo, mesmo que com pouco aprofundamento conceitual. Eles reconhecem que a falta de acesso a um equipamento de melhor qualidade, ou específico para o fim, interfere de forma negativa no resultado dos vídeos.

Nesse sentido, acredito que o celular, mesmo que de forma amadora, atende aos objetivos esperados, ou seja, possibilita práticas de letramento digital a partir da produção de narrativas audiovisuais, tornando-se, assim, um importante instrumento para a inserção nas dinâmicas digitais contemporâneas das classes mais populares, pois “com as novas mídias móveis digitais, ampliam-se as possibilidades de consumir, produzir e distribuir informação” (LEMOS, 2009, p.30) em todos os espaços, além das possibilidades de acesso às informações e de interação entre os pares.

4) Atividades Gerenciais

Um estudante letrado funcionalmente sabe administrar de forma estratégica e confiante a sua participação no mundo digital. A perspectiva do autor, como já foi dito anteriormente, refere-se a práticas de letramento de estudantes universitários. Como os sujeitos dessa pesquisa são jovens de periferia, estudantes de escola pública, busquei identificar em seu contexto de cultura digital indícios relacionados a esse parâmetro.

Nas percepções sobre o gerenciamento dos seus espaços e interações virtuais, as redes sociais representam uma dualidade especial, pois além de espaço para sociabilidade e lazer, apresenta-se também como ambiente seguro para compartilhamento e divulgação das narrativas audiovisuais e expressões juvenis. Isso se deve em grande parte ao tempo em que passam conectados à internet e às relações sociais que eles estabelecem nesse

espaço, muitas vezes, prolongando as interações iniciadas no presencial (*offline*).

Simplesmente, eh, eu, eh, @estagiario criou um grupo no face e ele me botou como administrador lá, fico postando vídeos e botando a galera no grupo. [@menino do banheiro]

Bem, eu tenho contas no Youtube e pelo Facebook, eu vou tentar ir pelo mais básico. Tem alguns amigos meus que fazem parte de algumas coisas lá de edição, tem um amigo meu que é cartunista, ele gosta muito de filme [@timida]

Mas, apesar de se mostrarem cuidadosos quanto ao compartilhamento de suas informações, ainda mostraram-se inseguros em interagir com pessoas fora do seu círculo de amizade. Esse fato pode ser observado na fala do @hacker quando declarou ter postado um vídeo produzido no *Youtube*. O vídeo foi gravado por ele e exibia uma briga entre colegas de uma mesma escola por causa de uma menina. A Gravação foi feita a pedido do jovem que perdeu a briga e mesmo sem sua autorização, o @hacker postou o vídeo na internet, em seu perfil pessoal, podendo acompanhar a quantidade de visualizações e comentários.

eu fiquei olhando os comentários e as visualizações quantas tinha, assim. Mais de mil, mil e quinhentos. Mas, eu não respondo, tipo, eu não gosto de responder, tá ligado! [@hacker]

No momento dessa narrativa, o semblante do jovem expressava descaso, indiferença e ironia com a situação de violência vivenciada pelos colegas. Seu discurso narrava um cenário comum nas periferias, onde jovens da mesma escola se agridem por motivos banais e com a conivência dos colegas. Assim, como o @hacker, muitos vídeos dess tipo são postados na internet sem a devida autorização, expondo os envolvidos que na maioria das vezes são menores de idade. Assim, é possível perceber que, o Letramento Digital é um processo muito mais amplo do que saber capturar imagens e manusear diferentes tecnologias e softwares, pois “inclui interpretação crítica da realidade, possibilitando acesso e atuação social consciente” (PERINA, 2003, p. 21). O processo de integração desses jovens com a cultura digital

deve ser intensificado dentro da escola e com mediação do professor para que os mesmos possam adquirir a condição de letrado digital e, assim, gerenciar seus espaços *online* e *off-line*, as relações sociais entrecruzam nos dois espaços, suas informações, expressões e produções, sobretudo, de modo consciente e crítico. “É necessário que isso aconteça que este novo paradigma seja disseminado e que os sujeitos ouvidos do processo sejam ouvidos e formados para utilizá-las, assim como, participem da decisão de inseri-la no contexto educativo” (BARREIRO, 2004, p. 24).

5) *Impasses Tecnológicos*

O letrado funcional deve ter a capacidade de resolver os impasses tecnológicos de modo confiante e estratégico, mesmo que “não tenha o conhecimento necessário para resolver problemas de leitura, escrita e de comunicação” (SELBER, 2004, p.67), ele não desiste e busca incessantemente alternativas para solucionar as dificuldades encontradas.

A geração digital prefere apropriar-se das tecnologias e *softwares* através de tentativas e erros, ou seja, eles aprendem fazendo, num processo intermitente de busca pelo conhecimento que caracteriza os nativos digitais, revelando “uma forma de aprendizagem, que não é baseada em informações/instruções (que seria dada pelo manual), mas numa busca que parte daquele que precisa aprender, fuçar, explorar” (PESCADOR, 2010, p. 04). Para Prensky (2001), a geração de nativos digitais pensa e processa informações de forma diferente das gerações anteriores e demonstra grande familiaridade com a linguagem digital fazendo dela sua segunda língua.

Eles gostam de processo paralelo e multitarefa. Eles preferem ler os gráficos *antes do* seu texto, em vez do oposto. Eles preferem acesso aleatório (como hipertexto). Eles funcionam melhor quando em rede. Eles prosperam com gratificação instantânea e recompensas frequentes. Eles preferem jogos a trabalho "sério" (p.04. Grifo do autor – minha tradução).

Assim, essa busca pelo conhecimento foi um aspecto claramente detectado nos discursos dos jovens entrevistados quando questionados sobre como aprenderam a editar vídeos, como descritos abaixo:

A gente tem um trabalho pra fazer, uma apresentação em vídeo e não tinha ninguém mais próximo de mim assim que eu pudesse chegar e pedir uma ajuda. Ai eu fui aprendendo. A dificuldade já é uma coisa a mais para me motivar, ai eu acho bem interessante. [@tímida]

Eu aprendi. Antes, eu sabia editar por que eu mexia no computador. Eu ganhei o computador e comecei a mexer e aprendi. E quando entrei na oficina eu aprendi mais coisa que eu não sabia. [@poderosa]

Eu comecei mexendo, nunca mexi com Movie Maker nem nada. Eu fiquei vendo como fazia introdução com template. Eu trabalho com template, eu baixo template feito que a galera faz, junto, faço uma minha com aquilo que a galera já fez. Com o Sony Vegas pro 11, eu passei praticamente mais de cinco horas no dia só para aprender a mexer nele por que é muito complicado. Fora o sc7 (super Pack efeitos 7) que são os efeitos extras que você baixa. [@menino do banheiro]

A partir dos relatos fica comprovado que há muitas maneiras de aprender e apropriar-se do saber. O sujeito de saber, ou seja, que busca o saber de modo autônomo “desenvolve uma atividade que lhe é própria: argumentação, verificação, experimentação, vontade de demonstrar, provar, validar” (CHARLOT, 2000, p. 60), mobilizado pelo desejo, sentido e valor que se dá a atividade que se quer dominar.

Durante a oficina pude acompanhar e mediar um impasse tecnológico vivenciado pelo grupo do qual o @hacker fazia parte. O *laptop* que o grupo utilizou para editar as imagens estava na língua inglesa e dois dos integrantes do grupo estavam com dificuldade de identificar as funcionalidades do software e chamaram o @hacker para ajudá-los na edição. É interessante observar que eles não recorreram aos oficineiros para auxiliá-los, preferindo resolver os impasses entre eles. Eu só fui chamada pelo @hacker para mostrar a melhor forma de recortar o áudio. Ao ser questionado sobre as dificuldades encontradas ao editar vídeos com o *Movie Maker* em outra língua, ele respondeu:

Não, pô, por que tipo, no meu notebook, às vezes, eu deixo em inglês. Eu tenho vários programas em inglês. A única coisa foi dividir os vídeos e botar o som, por que atualizou o Movie Maker, eu esqueci de recortar lá. [@hacker]

Uma pesquisa desenvolvida por Mercado (2010) comprovou que jovens conseguem aprender parte do vocabulário em língua inglesa enquanto interagem em *games* conectados à Internet, assim “a dificuldade com a língua, que poderia desestimular um imigrante digital (geração pré-Internet), acostumado a usar a informação escrita de forma linear em livros e dicionários, não parece intimidar um jogador nativo digital” (p. 05). Isto também pode ser relacionado a outras práticas de letramento digitais como, por exemplo, ao uso de softwares de edição de vídeo e áudio como aconteceu com o @hacker e o @menino do banheiro, que aprendeu a editar vídeos utilizando o *sony vegas*, também, em língua inglesa.

4.4 Práticas de Letramento Digital Crítico – Uma câmera na mão e conexões na cabeça

Selber (2004) indica que umas das dimensões mais importantes para o estudo do letramento digital é pensá-lo numa abordagem construtivista, na qual os estudantes são incentivados a reconhecer e questionar as tecnologias digitais e não somente utilizá-las como objetos de consumo. Mas, sim, como artefatos culturais facilitadores para a comunicação e a produção de conhecimentos na era digital.

Nessa perspectiva ao considerar na abordagem de Letramento digital Crítico as tecnologias digitais como artefatos culturais, têm-se uma metáfora geradora de identidade, que coloca em primeiro plano, criticamente, os contextos de produção e uso (*Op. Cit.* p.75). Assim, o estudante tem a possibilidade, por si só, de buscar sentido de significados próprios a partir do uso crítico e reflexivo em um processo de comunicação e interação que transcenda a abordagem funcional, muitas vezes, neutra de valores e ideologias, servindo, apenas, para atender às exigências básicas de sobrevivência na sociedade tecnológica. Mas, sobretudo, em um processo

formativo que valoriza seu modo de pensar o mundo, de agir no mundo, de se comunicar com o mundo, e, assim produzir sua própria cultura.

Para o autor, construtivismo “é uma filosofia de aprendizagem baseada na premissa de que a aprendizagem é um processo ativo no qual os estudantes constroem novos conhecimentos” (*Op. Cit.* p.76). Por isso, acredita que a abordagem crítica para o letramento digital pode ser considerada construtivista por ser centrado no estudante, tendo em vista motivá-los a buscar interesses pessoais, tornando-os autônomos, questionadores e participantes ativos em contextos educacionais.

O reconhecimento da era digital com uma nova forma de categorizar o conhecimento não implica descartar todo o caminho trilhado pela linguagem oral e escrita, nem mistificar o uso indiscriminado de computadores no ensino, mas enfrentar com critério os recursos eletrônicos como ferramentas para construir processos metodológicos mais significativos de aprender (BERHENS, 2009 p.74).

Recorrendo a origem do termo Letramento Crítico, na concepção de Knobel e Lankshear (1998) o letramento possui três dimensões: operacional, cultural e crítica que aglomeram a língua, o significado e o contexto. A **dimensão operacional** refere-se à competência de ler e escrever em uma variedade de contextos; a **dimensão cultural** trata-se de uma questão de compreensão dos textos e seus significados em relação ao contexto; e a **dimensão crítica** está relacionada com a natureza socialmente construída de todas as práticas humanas e sistemas de significado como forma de participação efetiva e produtiva em qualquer prática social. Portanto, pode-se afirmar que o domínio da dimensão crítica requer acesso a formas relevantes de competência operacional e cultural, sendo, portanto, considerada como base para garantir que os estudantes não se limitem apenas a participar de práticas discursivas e compreender os seus significados, mas possam apropriar-se delas de várias maneiras, construindo, reconstruindo e dando-lhe novos sentidos de acordo com seu contexto sociocultural.

Na abordagem de Letramento Digital Crítico de Selber (2004), os parâmetros e qualidades a serem exploradas nos estudantes são: culturas

design, contextos de uso, forças institucionais e representações populares. Diante da análise dos dados coletados pude observar que as práticas dos sujeitos pesquisados não faziam referência ao parâmetro - **representações populares** -, já que a pesquisa em questão deteve-se em analisar tipos de letramentos digitais mobilizados por jovens de periferia durante o processo de produção de vídeos de bolso, ou seja, em um contexto de cultura digital bem específico e com uma abordagem voltada mais para a produção de narrativas audiovisuais com o uso do celular.

Tal parâmetro busca investigar de modo complexo as representações que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm no imaginário das pessoas. As representações são descritas pelo autor como imagens, narrativas e metáforas que ditam estilos e valores no subconsciente coletivo, normalmente imposta pela mídia massiva. Essas questões não estão presentes nos relatos dos sujeitos pesquisados e nem me propus a debatê-las no estudo.

Outro detalhe importante que surgiu com a análise dos dados, foi um novo parâmetro ou subcategoria *a posteriori* do LD Crítico que denominei de **Cenários de Mobilidade**. A metodologia proposta pela oficina procura justamente identificar práticas de letramento digital com o uso de dispositivos móveis, no caso do celular. Assim sendo, o evento de letramento favoreceu o surgimento de sentidos e significados emergentes dados pelos jovens entrevistados quanto ao uso do celular para diferentes práticas em seu contexto de cultura digital. Essa perspectiva não foi contemplada no modelo teórico de Multiletramentos Digitais de Selber (2004). Tal fato se justifica porque o modelo foi pensado para práticas mediadas por computadores, mas como aponta o autor: o modelo será útil também para as novas versões de *hardware* e *software* que inevitavelmente substituirão versões antigas, ajudando os estudantes a compreender melhor preconceitos, crenças e política inerentes a contextos tecnológicos. Com as tecnologias móveis, segundo Lemos (2009),

ampliam-se as possibilidades de consumir, produzir e distribuir informação, fazendo com que esta exerça e ganhe força a partir da mobilidade física. Por exemplo, o simples ato banal de enviar um SMS, uma foto, postar no *blog* ou alimentar redes sociais com um telefone celular, revela essa nova relação sinérgica entre as mobilidades,

impossível com os mass media. Com este será possível apenas o consumo em mobilidade (ouvir rádio no carro, ler um livro no avião ou revista e jornal no ônibus...), sendo a capacidade produtiva rara e a de distribuição imediata impossível. (p.30)

Com este novo cenário de mobilidade física e informacional proporcionados pelas Tecnologias de Informações Móveis sem Fio (TIMS), ampliam-se as percepções de espaço-tempo, as possibilidades de comunicação e interação interpessoal, e a produção de subjetividades. Por isso é necessário que os estudantes compreendam todo esse movimento para ter uma visão mais aprofundada do complexo processo comunicacional contemporâneo (LEMOS, 2005).

É nesse contexto de constantes transformações culturais que o LD crítico apresentado por Selber (2004) será acrescido especificamente nesta pesquisa de mais um parâmetro (subcategoria *a posteriori*) como forma de dialogar com os discursos e práticas de letramento digital dos sujeitos entrevistados, a saber: (1) culturas design, (2) contextos de uso, (3) forças institucionais e (4) **cenários de mobilidade**.

Quadro 9 | Novo quadro de parâmetros de uma abordagem crítica de Letramento Digital

Parâmetros	Qualidades de um estudante letrado criticamente
Culturas de Design	Analisa as perspectivas dominantes que moldam as culturas de <i>design</i> das TICs e seus artefatos.
Contextos de Uso	Compreende os contextos de uso como um aspecto inseparável das TICs que o ajudam a contextualizá-las e constituí-las.
Forças Institucionais	Entende as forças institucionais que modelam o uso das TICs.
Cenários de mobilidade	Compreende que as TIMS potencializam novas práticas sociais, trazendo novas dimensões de uso, de produção de sentidos e de circulação da informação nos espaços urbanos.

1) *Culturas de Design*

Para Selber (2004), o parâmetro culturas de design refere-se às práticas e perspectivas das pessoas que são responsáveis pela criação e manutenção de uma infraestrutura computacional ou de quem projeta dispositivos de hardware, redes de área ampla, local e programas de software, configurações de desktop, espaços físicos, políticas e procedimentos, atividades pedagógicas, e entre outros. Dessa forma, estudantes letrados criticamente analisam as perspectivas dominantes que modelam e constituem as culturas de design das TICs e seus artefatos, sendo considerados questionadores informados das TICs.

No contexto da pesquisa, a infraestrutura computacional da disponibilizada na escola onde foi feita a pesquisa é desenhada e mantida por uma equipe técnica da secretaria de educação do estado de Pernambuco. A rede *WI-FI*, por exemplo, possui senha de acesso para estudantes e professores. Mas ao chegar à escola para fazer a coleta dos dados, os próprios estudantes me deram as duas senhas e quando perguntados onde conseguiram e qual a diferença entre os acessos, recebi a resposta de que eles tinham uns esquemas e que a diferença parecia ser a velocidade. Efetuei testes com os dois acessos e não identifiquei nenhuma diferença, acredito que o tráfego de rede no perfil do estudante deva ser maior dificultando o acesso a determinadas páginas, como a de vídeos *online*, e para o *upload* e *download* de arquivos, justamente, pela quantidade de usuários acessando simultaneamente. É importante destacar que o acesso à internet só é 'permitido' nos intervalos das aulas e no recreio ou com o consentimento do professor(a).

Outro detalhe importante é que um único endereço eletrônico bloqueado pela escola foi a rede social *Facebook*. E isso para os dois tipos de acesso (professor e estudante). A rede social *Facebook* tornou-se a grande vilã na relação entre as práticas contemporâneas de comunicação e as práticas escolares, conforme resposta³⁴ do @menino do banheiro:

³⁴ Respostas extraídas do questionário online— formulário eletrônico *Google Docs* e reproduzidos na íntegra.

Eu usava o computador para entrar no facebook -_-” .. mais a diretora bloqueou o site :(. E tambem usava para pesquisar trabalhos escolares. [@menino do banheiro]

A escola parece não conseguir dialogar com essas novas práticas comunicacionais sem a imposição de regras e limites, e nem favorece alternativas de uso que contemplem as expectativas e anseios dos estudantes. Há então um difícil dilema a ser resolvido pelos gestores escolares, pois ao mesmo tempo em que se abrem as portas da escola para o mundo, através da internet e da distribuição de *Tablet*, tira-se a liberdade de um acesso democrático, consciente e responsável “pela resistência com que os mesmos defendem os atuais formatos de suas estruturas e organizações” (KENSKY, 2008, p.662).

Os sistemas educativos tradicionais deixam transparecer que ainda não estão preparados para lidar com esse novo fluxo informacional e comunicacional que circula nos meios digitais, como também, com o conhecimento trazido pelos estudantes. Tapscott (2010) afirma que “os jovens têm uma afinidade natural com a tecnologia que parece inacreditável. Eles instintivamente procuram a internet para se comunicar, entender, aprender, achar e fazer muitas coisas” (p.19), descentralizando, assim, o método tradicional de adquirir conhecimento através da escola de forma linear, fragmentado, descontextualizado.

Nesse contexto, tentam podar o trânsito dos estudantes por outras culturas e espaços negando-lhes o direito de participar plenamente da sociedade informacional, ou seja, de aprender de um modo emergente, de pesquisar, de selecionar e de produzir informações. Essa situação pode ser observada nas respostas dos sujeitos pesquisados aos serem questionados³⁵ que recursos tecnológicos utilizam na escola.

computador,na hora do intervalo para produzir trabalhos ou pesquisas. [@estagiario]

Celular e Netbook .o Celular para Tirar fotos ou escutar música e o netbook para procurar textos na internet ou etc. [@hacker]

³⁵ Respostas extraídas do questionário online– formulário eletrônico *Google Docs* e reproduzidos na íntegra.

de vez em quando algum professor pede pra os alunos verem alguns videos e necessita de ver uam foto de algum assunto,entao poder ser um metodo muito importante pra o recursos tecnologico da escola. [@poderosa]

Tablet , uso para fazer pesquisas .[@timida]

não na escola com professor.[@monstro]

Contempla-se, então, uma subutilização da infraestrutura (WI-FI, laboratório de informática e *Tablet*) disponibilizada pela escola, pois os jovens não citam qualquer atividade pedagógica praticada em sala de aula ou em outro espaço escolar que possa justificar tantos investimentos tecnológicos. Eles continuam usando seus próprios dispositivos móveis e acessando a internet de forma clandestina, sem qualquer tipo de formação ou mediação para o uso social. Para Kensky (2008),

As escolas e todos os espaços formais de educação são muito lentos na incorporação crítica de práticas que já fazem parte da cultura extra-escolar de usos dos meios para a comunicação, a interação e o trabalho em redes. A ação mediada, ao ser assumida como processo educacional, pode reorientar a participação individual voluntária e isolada das pessoas nas redes para a participação na comunidade educacional emergente. Comportamentos que envolvem não apenas a formação intelectual, mas habilidades e atitudes de convivência e cidadania podem ser desenvolvidas com a colaboração e o trabalho em redes (p.663).

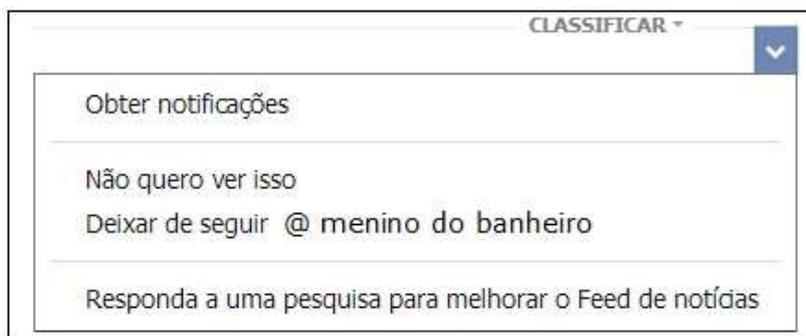
Outra situação observada nas práticas de letramento digital crítico dos sujeitos pesquisados e, que, também, se refere ao parâmetro de Cultura de Design dominante mais numa perspectiva global está relacionada às regras de participação e interação na rede social *Facebook*. Um dos jovens ao ser questionado sobre a criação de três perfis na rede social justifica da seguinte forma:

É, por que um o chat bloqueou e o outro é o novo para falar com galera. O primeiro, o original bloqueou, eu fiz outro porque, eh, o original bloqueou o chat por 30 dias. Agora, tipo, eu, a gente chama o terceiro Facebook porque tinha um antes deste original que eu tenho agora, e os babões da escola que não apoia os vídeos e nem

nada e que é tudo babão do professor fica dando spam e fica enchendo de spam. [@menino do banheiro]

A ação de marcar *spam*, como exemplificada pelo jovem, consiste em marcar no *post* ou comentário a opção de 'não quero ver isto'. Após a ação será exibida uma segunda opção contendo vários itens dentre eles: é *spam* (figuras 16 e 17). Este *post* ou comentário ao receber várias marcações de *spam* será excluído do *feed* de notícias do usuário e o seu perfil bloqueado por 30 dias. Então, a estratégia utilizada pelos jovens para burlar as regras e não ficar sem acesso ao *Facebook* é criar vários perfis.

Figura 12 | Tela com opções para marcar o *post* ou comentário no *Facebook*



Fonte | Própria autora

Figura 13 | tela com a opção de marcar o *post* ou comentário como *spam* no *Facebook*



Fonte | Própria autora

As informações sobre os termos de Uso do *Facebook* podem ser acessadas através do endereço eletrônico: <https://www.facebook.com/legal/terms>. Não há uma descrição detalhada das

penalidades, mas regras de uso que caso sejam violadas o perfil do usuário será imediatamente bloqueado. Destaco dentre elas: postar vírus ou outros códigos maliciosos, assediar ou praticar *bullying*, publicar conteúdos que contenha discurso de ódio, seja ameaçador ou pornográfico; incite violência, ou contenha nudez ou violência gráfica; praticar qualquer ato ilegal, equivocado, malicioso ou discriminatório, entre outras.

Nesse sentido, o que se observa na relação que os jovens estabelecem com a cultura de design dominante no espaço local (escola) parece restringir-se a acessos controlados, rigidez e falta de práticas que estimulem o uso reflexivo e crítico da tecnologia. Enquanto no espaço virtual há uma dinâmica hipertextual de constantes descobertas, desafios, aprendizagens, responsabilidades e trocas. A escola na atual situação parece mais um campo de batalhas do que um espaço de socialização e a aprendizagem para a vida, pois ao mesmo tempo em que oferece a tecnologia nas mãos dos estudantes, priva-os de usufruir de suas potencialidades para uma formação cidadã.

2) *Contextos de Uso*

O parâmetro Contexto de Uso numa prática de letramento digital crítico diz respeito aos usos e sentidos que são dados às TICs em um determinado contexto, ou seja, em ambientes que ajudam a situar e constituir tais como: cursos, oficinas, laboratório de informática, e/ou conteúdos que façam uso dessas tecnologias. Selber (2004) destaca que “é difícil fazer julgamentos sobre a hegemonia da tecnologia em si (tal como formalizado, resumido, aplicado no sistema) sem examinar as interações situadas entre a tecnologia e usos” (p. 111, tradução minha). Portanto, os estudantes letrados funcionalmente devem compreender os contextos de uso como aspecto inseparável das TICs que os ajudam a constituí-las e contextualizá-las, pois toda prática de letramento é um ato social e pressupõe um uso reflexivo e crítico da tecnologia sempre carregado de valores, sentidos e ideologias de todo um contexto.

É nesse sentido que considerar a mediação dos diversos artefatos digitais que fazem parte dos cotidianos dos

sujeitos da educação, dentro ou fora do ambiente escolar, ajuda a pensar a constituição da subjetividade na contemporaneidade e também na construção do conhecimento (FREITAS, 2011, p. 119).

Nessa pesquisa o espaço utilizado como contexto de uso para obtenção dos dados que compõem a amostra do estudo foi a oficina de vídeos de bolso, promovida pelo Programa de Extensão Proi-Digit@I. A tecnologia e os usos decorrentes das práticas de letramentos digital dos jovens foram direcionados para o uso do celular. Assim sendo, as análises a seguir referem-se aos usos e sentidos dados pelos sujeitos da pesquisa ao recorrerem ao celular para a produção de narrativas audiovisuais em seu contexto de cultura digital.

Eu gosto de ridicularizar a escola e fazer a galera rir com problemas que não deveriam ter nenhum um pouco aqui, não deveriam ter nenhum problema aqui, por que a gente paga água, luz, mamãe, papai, enfim. E não era pra ter. Eu fiz até um vídeo do banheiro para chamar a atenção da diretoria. A maioria dos vídeos quando a gente grava, a gente às vezes, a gente faz sem querer, mas neste caso aí, a gente fez pô, tá gazeando aqui, bora gravar e tirar onda com o mictório da escola, que é uma merda, cheio de bagulho, lixo, assim. A gente jogou um doce em cima, uma tanajura e gravou a tanajura e o doce nadando no meio do mijo. E começou a tirar onda, logo. [@menino do banheiro]

Tem um vídeo que eu postei no face que é sobre a minha sala. Eu peguei varias fotos e fui colocando alguns efeitos, na mudança de fotos entre a entrada de uma foto e saída de outra e uma musica e marquei a galera da minha sala. Por que, eh, foi quando três amigos meu [...], meus iam sair da escola, ai já tinha algumas fotos da turma no computador, eu achei melhor fazer e uma música que a gente tocava violão aqui na sala. Aí gostei de fazer e o povo aceitou. [@tímida]

Como práticas de LD, essas duas produções, além de ratificar que a escola é um importante espaço de sociabilidade, apresentam modos distintos de viver e ser jovem no mesmo espaço. Stecanela (2010) alerta que “é possível perceber que, mesmo naquilo que se repete todos os dias, ou seja, na rotina, ocorrem rupturas e reinvenção dos modos de viver a juventude, em geral, as culturas juvenis” (p.34). Dessa forma, as expressões juvenis tendem a

reproduzir a realidade, seus momentos de lazer e de tensões que se transformaram e tomam forma a partir dos contextos de uso e da linguagem utilizada, possibilitando com isso a produção de subjetividades e a construção de identidades individuais e coletivas, fortalecendo os círculos de amizades e demonstrando um meio de expressão, de afirmação e de reconhecimento pessoal no espaço social que eles convivem e constroem sociabilidades. Para Dayrell (2007), “a turma de amigos é uma referência na trajetória da juventude: é com quem fazem programas, “trocam idéias”, buscam formas de se afirmar diante do mundo adulto, criando “eu” e um “nós” distintivos” (p.111. Grifos do autor). A ideia de coletividade é muito presente entre os jovens, por isso o grupo de amigos é algo essencial servindo como fonte de referência para as suas práticas e ações, pois partilham estilos semelhantes, códigos e elementos simbólicos que os identificam como determinado grupo. Essa é uma tendência juvenil, que apesar de ser muito presente na escola, estende-se a outros espaços como a rua, a igreja, espaços educativos não formais, entre outros, como narrado por @monstro:

Já, tenho gravado muitas vezes na igreja, os cultos e peças. Assim, sempre gostei de filmar as coisas. Quando eu ganhei o meu celular pela primeira vez, eu, primeira coisa que fiz foi filmar e escutar música. Mas qualquer evento que tinha assim eu filmava. [@monstro]

As narrativas audiovisuais produzidas contribuem, também, para a auto-estima deles, dando-lhes visibilidade na comunidade ao reproduzir e divulgar, através de suas práticas mediadas pela tecnologia, os aspectos da realidade vivenciada por eles. Nas palavras do @monstro, por exemplo, percebe-se uma grande influência da Igreja na construção de sua identidade. Conclui-se que, no caso desse jovem, a escola deixa de ser a principal agência de letramento, sendo substituída pela Igreja, pois durante todo o período que estivemos em contato, raramente, ele fez referência à escola, às práticas escolares e as amizades construídas naquele espaço.

3) Forças Institucionais

As qualidades a serem exploradas nesse parâmetro estão relacionadas à compreensão das forças que modelam os usos da TICs numa dimensão acima do contexto de uso, ou seja, mais distantes da prática. As forças institucionais são aquelas que regem, centralizam e determinam as políticas de uso das TICs, dentre elas o acesso à Internet, distribuição da informação, administração do parque tecnológico e manutenção da infraestrutura do seu domínio, operando acima das demais áreas como os departamentos da Universidade (SELBER, 2004) ou no nosso caso, do espaço escolar. Já o contexto de uso refere-se aos espaços mais imediatos que ajudam a situar e constituir o uso da TICs.

O parâmetro forças institucionais representa os discursos dominantes, por ser responsável por ditar regras, delimitar usos e acessos da infraestrutura tecnológica da instituição. Nesse sentido, causando efeitos nas práticas associadas ao contexto de uso. As normas de acesso à rede *WI-FI* exemplifica claramente esse tipo de parâmetro, pois o usuário ao conectar-se pela primeira vez a rede *WI-FI* da escola, o sistema de monitoramento apresenta uma tela com seus termos de uso, conforme trecho em destaque:

Esta rede é disponibilizada pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco aos seus educadores e alunos para acesso exclusivo à Internet. Apenas, os usuários autorizados pela própria escola podem acessar este sistema. Nós os reservamos o direito de monitorar o uso desta rede, o mau uso ou acesso não autorizado pode resultar em ação judicial. [nota de campo – trecho extraído da tela acesso à rede WI-FI da escola]

Além do controle de acesso à Internet, que é administrado por uma instância acima da gestão escolar, pode constatar outra situação de regulação institucional mais próxima do contexto de uso da tecnologia relacionada à infraestrutura do laboratório da escola (detalhada no capítulo 2 - trajetórias metodológicas). Esclarecendo que a responsabilidade pela manutenção e reposição dos equipamentos quebrados, como também, a instalação de novos *softwares* está centrada na equipe técnica da Secretaria de Educação do

Estado de Pernambuco. Assim sendo, a escola fica na dependência da área responsável para a solução de suas demandas de infraestrutura tecnológica. Com isso, o espaço começa a perder o sentido de existir, pois a escola não consegue manter os equipamentos funcionando adequadamente e nem acompanhar as inovações do mercado, tornando o laboratório um espaço sem atratividade e de uso limitado para os jovens que estão sempre em busca do novo. Acredito que por esse motivo o laboratório não foi referenciado, em nenhum momento, pelos sujeitos pesquisados.

Diante desse fato, procurei identificar e analisar em seus discursos como compreendem as forças institucionais em outras perspectivas de controle e uso da tecnologia dentro da escola. Para tanto busquei analisar as questões abertas do questionário *online* aplicado com os 18 participantes da oficina que auxiliou na obtenção do perfil geral do grupo e a verificar o contexto de cultura digital que eles vivenciam dentro e fora da escola. A primeira questão aberta se referia aos tipos de recursos tecnológicos que eram utilizados na escola. Para minha surpresa quatro respondentes disseram que não usam nenhum tipo de recurso tecnológico na escola. Cinco declararam que só usam computador e celular na escola na hora do recreio e, apenas dois jovens citaram o uso do computador na aula de robótica. A aula de robótica, de acordo com o professor ministrante, faz parte da grade curricular e é obrigatória, fazendo parte do projeto político pedagógico da escola. Os estudantes têm dois encontros semanais no turno da tarde onde iniciam os primeiros contatos com conceitos multidisciplinares que envolvem hardware, software e linguagem de programação para estudo, montagem e desenvolvimento de protótipos de robôs. As aulas são ministradas numa área comum, onde, também, ficam as mesas do refeitório.

Em uma das visitas que fiz à escola encontrei alguns dos jovens participantes da oficina de vídeo de bolso no pátio participando da aula de robótica. Eles estavam ao redor de mesas com muitas peças de lego espalhadas sobre ela. Uns recorriam aos manuais tentando montar os objetos e outros conversam. Fiquei observando e depois de certo tempo perguntei pelo professor. Ele estava em outro espaço e fui a sua procura para saber como aconteciam as aulas de programação já que o laboratório de informática só tinha 05 computadores funcionando. Sendo informada de que eles faziam um

rodízio com os estudantes, mas como eram muitos, a maior parte do tempo eles ficam conhecendo os princípios da robótica, montando as peças e socializando as novas aprendizagens.

Considerando que o contato com o computador é muito pouco e os produtos não são finalizados, pelo menos como se propõe os objetivos da robótica educacional, transpareceu, nesse rápido contato, que os jovens não se sentem motivados com a prática educativa proposta na aula, justificando com isso que apenas dois deles terem citado a aula de robótica.

Outra declaração instigante em relação à questão levantada foi referente a participação do professor nesse processo de inserção da cultura digital na escola, especificamente na sala de aula, como pode-se perceber na resposta da @poderosa (texto original, extraído do questionário):

de vez em quando algum professor pede pra os alunos verem alguns videos e necessita de ver uam foto de algum assunto, entao poder ser um metodo muito importante pra o recursos tecnologico da escola [@poderosa]

Refletindo sobre a realidade exposta através dos discursos dos sujeitos pesquisados, acredito que as possibilidades educativas do uso das TICs no contexto educativo ainda não foram compreendidas e nem adaptadas às necessidades inerentes à geração digital, ou seja, ao modo como se relacionam, pensam e adquirem conhecimento em contato com as tecnologias presentes no seu cotidiano. Tanto pelas áreas responsáveis, que normatizam as práticas de uso das tecnologias na escola, quanto pelos professores, que parece abster-se de utilizar as tecnologias na sala de aula em situações que não dependem do laboratório de informática. O sistema educacional deveria preocupar-se não somente em equipar e conectar a escola – mostrar números -, mas, sim, dar condições de um uso social efetivo numa perspectiva técnica, cognitiva, informacional.

A fala da jovem retrata uma realidade escolar onde os jovens utilizam as tecnologias digitais a todo o momento e o professor de vez em quando. Sendo assim, ao chegarem à escola parece haver um movimento contrário à cadência de cultura digital da qual eles fazem parte fora da cultura escolar. “As TICs na

escola devem ser usadas para superar o senso comum pedagógico e para efetivar uma pedagogia condizente com as necessidades de um ensino contextualizado num tempo e num espaço de ser, viver, interagir e criar” (PORTO, 2012, p.192) e não limitar os estudantes a práticas digitais de consumo da informação, que, de certa forma, mais do que inseri-los na era digital tende, na verdade, a excluí-los do direito de participar da cultura digital como questionadores informados da tecnologia.

4) *Cenários de mobilidade*

Esse parâmetro surge na pesquisa como uma subcategoria a posteriori com a interpretação dos dados coletados. A tecnologia utilizada no processo educativo proposto pelo Programa de Extensão Proi-Digit@I indicou a necessidade de analisar os tipos de letramentos digitais mobilizados pelos sujeitos pesquisados ao utilizarem o celular durante a produção de vídeos de bolso. A partir dos primeiros contatos com o grupo (conversas informais, questionário *online*) já identifiquei em seus discursos algumas práticas de letramentos digitais com o uso do celular que transcendiam o simples consumo simbólico e o domínio técnico. A maioria deles já produzia vídeos com o celular, inclusive dentro da escola.

Nessa perspectiva e seguindo o percurso teórico desenvolvido por Selber (2004), procuro relacionar as Tecnologias da Informação Móveis sem Fio (TIMS), dentre elas o celular, como um artefato cultural de grande importância na expressão e produção de subjetividades juvenis. Para tanto, os estudantes letrados criticamente devem também compreender que as TIMS potencializam novas práticas sociais, trazendo novas dimensões de uso, de produção de sentidos e de circulação da informação nos espaços urbanos.

Na há dúvida que com esse contexto contemporâneo começa a se desenhar uma nova sociedade sob o signo da mobilidade, portabilidade e ubiquidade que as TIMS potencializam. Mas tudo isso está ocorrendo em contexto muito rápido e com forte repercussão nas relações humanas, principalmente na educação, atuando, assim, como um fator cultural e de

mudança de comportamento na Sociedade das Comunicações Móveis³⁶ (CASTELLS, 2004). Em 1993, Pierre Levy já apontava que as constantes transformações no mundo das telecomunicações e da informática, com ênfase no processo de digitalização dos dados, daria origem a um novo contexto sociotécnico, e, conseqüentemente, novas maneiras de pensar e de conviver em sociedade. A previsão do autor só vem a ratificar o atual cenário, no qual a aprendizagem em mobilidade implica em estar aberto a todas as potencialidades que as TIMS podem oferecer para a produção de conhecimentos.

Considerando que o aspecto da mobilidade e da convergência midiática pode favorecer uma aprendizagem na/para a vida que engloba explorar suas funcionalidades e design para diferentes contextos sociais e comunicacionais, experimentar o diálogo através de linguagens multimodais (texto, imagem, som, vídeo, hipertexto), relacionar-se com os pares, deixar-se desafiar pelo meio, agindo e interagindo com e sobre ele de modo crítico e consciente, além de realizar aproximações e distanciamentos necessários para a significação do seu uso (SACCOL, 2010).

As práticas sociais emergentes com as novas tecnologias de comunicação nos colocam em meio a uma cultura da conexão generalizada, engendrando novas formas de mobilidade social e de apropriação do espaço urbano. Processos de territorialização e de desterritorialização estão em marcha, potencializados pelas tecnologias móveis (LEMOS, 2007, p.01).

Nesse sentido, os cenários de mobilidades identificados nos sujeitos pesquisados correspondem a todas as expectativas relacionadas ao nível de LD crítico pensado por Selber (2004) e que amplio a partir desse novo parâmetro, como apresentados abaixo:

Eu acho legal por que em qualquer momento, a qualquer ocasião a gente tá com o celular e agente pode gravar

³⁶ CASTELLS, Manuel et al. The Mobile Communication Society. A cross-cultural analysis of available evidence on the social uses of wireless communication technology. In: International Workshop on Wireless Communication Policies and Prospects: A Global Perspective. 2004. p. 8-9. Disponível em: <http://hack.tion.free.fr/textes/MobileCommunicationSociety.pdf>

qualquer coisa sem tá com câmera esses negócios que deixa em casa e com celular é mais portátil. [@poderosa]

O que eu acho interessante, uma ideia que vem na cabeça na hora eu gravo no celular, mas eu prefiro a câmera digital. Mas só ando com celular. [@menino do banheiro]

Ah! por que a qualquer momento a gente pode pegar o celular, por que tudo mundo, praticamente, tudo mundo anda com o celular por perto. É, acontecendo qualquer coisa a gente pode filmar por que já vai tá com o aparelho que pode fazer isto. [@timida]

Além de ser uma forma fácil, pode levar para todos os lugares, vai tá comigo sempre quando eu precisar. É bem legal. Ando sempre com o celular, nunca me separo e sou viciado. [@estagiario]

Pode ser bom que ter momentos que acontece algo que muitas coisas que a gente não pode gravar e com o celular na hora pode gravar, para mostrar algo que aconteceu, mas não teve como provar. [@mostro]

Para os jovens, a portabilidade e mobilidade das TIMS favorece o acesso à informação e o registro de imagens em qualquer lugar e a qualquer momento. Essa praticidade propicia uma maior autonomia do sujeito para acessar, capturar, transformar e compartilhar a informação quase que instantaneamente. Essa dinâmica comunicacional aliada ao processo criativo dos jovens pode potencializar o aprender em diferentes eventos de letramento (na escola, na rua, na igreja, na família) e favorecer práticas letradas digitais que correspondam às necessidades e anseios juvenis de estar sempre conectado, como relatado:

A gente saiu enviando de celular para celular para todo mundo da escola pelo bluetooth. [@poderosa]

A frase da @poderosa retrata com entusiasmo essa necessidade dos jovens de mostrar, trocar e compartilhar com seu grupo o resultado de suas aprendizagens, de suas conquistas pessoais. Acredito que até mesmo para ser reconhecido pelas suas produções diante de tanto preconceito quanto a dimensão cognitiva dessa prática dentro da escola. Contextualizando o fato, ao

término da oficina o vídeo produzido pelo grupo, antes mesmo de ser editado, foi compartilhado via *Bluetooth* e propagado por toda a escola. O sucesso foi tão grande que surpreendeu até os professores, conforme as narrativas:

eles gostaram muito, acharam muito divertido. A reação das personagens, o lobo, mas acharam muito legal, até o professores falaram também. [@poderosa]

esses vídeos que a gente fez, mais o pânico na escola, por que o DI a gente ainda não tá distribuindo muito, mas o pânico na escola professores já viram, alunos chegam pra gente e fala: pô cara aquela mão lá do vídeo que a menina jogou a mão e ela tava mesmo morta? Tava todo mundo comentando. Tem gente de fora, tipo de outras salas que não faziam parte do projeto que estão se interessando e chegaram pra gente perguntando: vocês vai, vocês vão fazer um vídeo novo? vocês querem alguém? por que a gente está disposto. As pessoas estão se interessando, eu achei super legal. [@timida]

De fato no outro dia ao chegar à escola fui abordada por outros estudantes querendo saber quando haveria novas inscrições e por professores me parabenizando pelo trabalho. E uma das perguntas feitas por um deles me chamou a atenção: *como consegue segurar 18 meninos numa sala de aula por tanto tempo?* Então, respondi: *deixando-os produzirem por conta própria, mobilizando seus próprios saberes, dentro do seu próprio ritmo e não do meu, apenas mediando as informações, as trocas, o processo criativo.* Considero que por trás da pergunta têm várias inquietações que envolvem educação, tecnologia e jovens que podem ser respondidas por Kenski (2010) ao afirmar que:

O maior problema não está na dificuldade de domínio das competências para uso das TICs pelos professores. O grande desafio está em encontrar formas produtivas e viáveis de integrar as TICs no processo de ensino-aprendizagem, no quadro dos currículos atuais, da situação profissional dos professores e das condições concretas de atuação em cada escola (p.105-106).

Diante dessa afirmação, é preciso que todos que pensam a educação, não somente os professores, compreendam a emergência da comunicação móvel como aspecto inseparável da cultura jovem. Os jovens de posse da

tecnologia registram tudo, questionam e produzem com prazer quando desafiados a pensar, a refletir, a produzir por conta própria. E para que essa provocação, de fato, “se efetive em aprendizagem, ela deve, antes de tudo, estar ‘presente’ para o sujeito de forma que ele possa agir e interagir, e, a partir da provocação, transformá-la ao mesmo tempo em que é por ela transformado” (SACCOL, 2010, p.07).

4.5 Práticas de Letramento Digital Retórico – transformando as narrativas audiovisuais em ações sociais

A abordagem Retórica de Letramento Digital (LD), proposta por Selber (2004), apresenta-se como uma perspectiva emergente para os novos estudos sobre Letramento, buscando subsídios teóricos nos estudos de composição para a escrita na nova mídia de Johndan Johnson-Eilola³⁷ (1998). Os estudos defendem a ideia de que os textos devem ser compreendidos como artefatos inerentemente sociais, devido, principalmente, às diferentes formas como eles se apresentam na era digital. Procurando, com isso, estabelecer uma distinção entre a escrita tradicional (impresso) e a escrita em conexão (hipertexto).

A Web marcou uma resolvida, ou talvez acidental, mudança no modo como o hipertexto seria entendido na nossa vida diária. (...) Os teóricos começaram a verificar as diferenças entre escrita e leitura coletivas de hipertextos e a codificação em nós HTML. Tal mudança não significa um progresso linear ou que parte daqueles que trabalharam no storyspace, HyperCard ou outros programas hipertextuais se moverem “naturalmente” para a codificação HTML. A coexistência dos sistemas hipertextuais e do HTML assinala, contudo, o modo como as visões do hipertexto estão agora mais complexificadas pelo significado a atribuir ao termo (JOHNSON-EILOLA; HEA, 2003. Grifo do autor).

A hipertextualidade, uma das características preponderantes na cibercultura ou cultura virtual, é um conceito muito importante para a

³⁷ JOHNDAN Johnson-Eilola. **Negative Spaces**: From Production to Connection in Composition. Literacy Theory in the age the Internet. Ed. Todd Taylor and Irene Ward. New York: Columbia UP, 1998. p. 17-33.

compreensão da abordagem retórica de LD. Levy (2000) define hipertexto como um “conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, imagens, gráficos ou parte de gráficos, seqüências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos serem hipertextos” (p.33). O hipertexto, por ser estruturado em rede, interligados e/ou interconectados por nós, contrapondo-se ao emprego do texto linear no paradigma educativo tradicional. Convém considerar, no entanto, que a internet não é o único meio/suporte onde a produção hipertextual se manifesta, podendo também acontecer em enunciados impressos, escritos e/ou audiovisuais como pretendo apontar pela análise dos dados dessa pesquisa. O enunciado, segundo Bakhtin (1997), é parte de uma comunicação discursiva, assim sendo, o “emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (p. 261).

por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado). Concomitantemente, porém cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (*Op. Cit*, p.309).

Portanto, para alcançar os dados almejados busquei nessa pesquisa fazer uma análise das práticas discursivas (enunciados) dos sujeitos pesquisados na perspectiva da hipertextualidade e da multimodalidade, como resultado da inter-relação entre as diferentes linguagens, já que se trata de produção de narrativas audiovisuais e, assim sendo, faz-se necessário compreender o sentido dado por eles as produções desenvolvidas durante a oficina.

A multimodalidade é um termo amplo e que contempla desde o texto impresso até o hipertexto. Portanto, denominado por Lemke (2002) como hipermodalidade, representando, dessa forma, a fusão entre os termos: hipertextualidade e multimodalidade. Trata-se, então, de um novo conceito que contempla as interações existentes entre os diferentes modos de

representação: os significados das palavras, imagens, gestos e sons na hipermídia (LEMKE, 2002, IEDEMA, 2003).

Nas palavras de Lemke (2002), para se compreender a combinação de textos e outros meios em práticas discursivas multimodais, deve-se atentar para:

O texto escrito pode ou não ser a espinha dorsal de um trabalho multimodal, mas precisamos entender para depois ensinar como as diversas culturas combinam essas diferentes modalidades semióticas para construir significados que são mais do que a soma do que cada uma poderia significar separadamente” (p. 288).

Nesse sentido, a discussão distancia-se agora um pouco da questão da tecnologia enquanto ferramenta (LD funcional) e artefato cultural (LD Crítico) e propõe-se a adentrar numa perspectiva de produção de sentidos, de forma hipertextual e multimodal, a partir das narrativas escritas e audiovisuais desenvolvidas pelos sujeitos pesquisados e com a mediação das TICs.

Em concordância com o Lemke e diante da dificuldade de escrita apresentada pelos jovens em outras oficinas ministradas pelo Programa de extensão, optou-se, nessa pesquisa, por adotar uma metodologia da Engenharia Reversa (ER). Ou seja, as atividades iniciaram com a etapa de produção (a gravação do vídeo) e em seguida a pré-produção (produção das narrativas escritas e roteiro), e por fim, a pós-produção (edição).

A metodologia reversa (ER) é um “termo que designa o processo de confecção de um produto já existente” (MURY, 2000, p.10). A técnica consiste na remodelação de um produto desenvolvido da forma tradicional, mas que conforme indicativos necessita de modificações. Neste caso, a ER tornou-se uma “ferramenta de apoio a implementação destas modificações” (*Op. Cit.* p. 22). A partir deste conceito, optamos por remodelar a metodologia utilizada nas oficinas de vídeo digital, tendo em vista as dificuldades apresentadas pelos participantes ao utilizarmos a metodologia tradicional, que consistia na produção da narrativa, roteirização, gravação e edição do vídeo. A nova versão do produto, no caso da ‘oficina’, seguiu as seguintes etapas: 1) gravação (construção da narrativa audiovisual), 2) construção da narrativa escrita, 3) roteirização e, por fim, 4) edição do vídeo. A alteração na ordem das etapas apresentou resultados positivos, pois eles demonstraram ter mais facilidade

para criar e se expressar a partir da captura da imagem, ou seja, com a câmera na mão e muitas ideias na cabeça, do que com a produção escrita.

4.5.1 Processo de Produção dos vídeos de bolso

A oficina aconteceu em dias alternados (terça-feira e quinta-feira). No primeiro dia de oficina em uma roda de conversa, com a mediação dosicineiros, os dezoito participantes foram divididos em dois grandes grupos. Como havia muita integração entre os participantes, a divisão foi feita entre eles mesmos, por afinidades, por já produzirem juntos, por serem da mesma sala, demonstrando, com isso, a importância da sociabilidade na cultura jovem. A participação foi tão intensa e todos se mostraram tão entusiasmados com as atividades que os grupos se formaram de forma rápida e natural, por isso osicineiros optaram por não interferir nas escolhas, ficando os grupos distribuídos em grupo das meninas e grupo dos meninos.

Se uma socição qualquer implica o agrupamento em torno da satisfação de interesses, uma finalidade qualquer, na sociabilidade encontramos uma relação na qual o fim é a própria relação; o que vale é a pura forma e é por meio dela que se constitui uma unidade. No campo da sociabilidade, os indivíduos se satisfazem em estabelecer laços, os quais têm em si mesmos a sua razão de ser (DAYRELL, 2005, p.01).

Em seguida, cada grupo resolveu produzir dois vídeos, um documentário e uma ficção. Com isso, optaram, novamente, por se dividir e cada participante pode escolher que gênero queria produzir. Logo após, osicineiros propuseram a escolha da temática do vídeo para que em seguida iniciassem as gravações. Naquele momento, houve muitos debates, ideias, troca de informações entre participantes eicineiros, sendo levantadas as condições possíveis e necessárias para a execução das gravações, tais como: cenário, iluminação, equipamentos, participantes, definição de papéis (diretor, entrevistador, ator, cinegrafista).

Pude acompanhar mais de perto o grupo das meninas, que depois acolheu um menino. Diante disso, apresentarei as narrativas e roteiros

produzidos pelos dois grupos, mas farei uma análise mais detalhada das produções das meninas. As temáticas escolhidas pelo grupo das meninas foi uma ficção do gênero terror que seria gravado na escola com seis participantes e um documentário sobre os estudantes da escola com necessidades especiais, com três participantes. O tema do documentário causou certa insegurança e insatisfação no grupo das meninas. Durante a discussão sobre a temática, algumas delas falaram que eles eram agressivos e não queriam participar, enquanto outras defendiam que eles deveriam ser tratados como iguais. A preocupação em mostrar a realidade desses estudantes partiu de um pequeno grupo, mas que não as impediam de também participar da produção da ficção. Assim todas participaram da ficção e apenas três produziram o documentário.

A oficina aconteceu em dias alternados (terça-feira e quinta-feira), assim as gravações foram feitas pelos grupos na quarta-feira e as imagens brutas, sem tratamento, apresentadas na quinta-feira para todos os participantes. No segundo encontro, já de posse das imagens, eles puderam participar de um processo de construção e reconstrução das ideias iniciais com a produção da narrativa escrita e o roteiro (pré-produção). Pude observar, naquele momento, que os jovens ao produzirem as narrativas refletiam e discutiam com seus pares sobre os sentidos das imagens capturadas, a disposição das cenas, e o que de fato queriam mostrar para o espectador.

Essa atividade transpareceu que os jovens não se detiveram em, apenas, descrever as imagens gravadas, mas (re)construíram, colaborativamente, as ideias do grupo dando-lhes novos sentidos as histórias contadas através da produção da narrativa escrita. Assim, discutiram bastante e algumas cenas foram até refeitas.

O grupo das meninas conseguiu finalizar os dois vídeos e todos tiveram a oportunidade de participar da edição. Observei que @poderosa e @timida, além de participar das duas produções, empenharam-se, mais do que as demais, em todas as etapas da oficina. Sendo por isso, também, escolhidas como sujeitos dessa pesquisa. O @mostro, que também fez parte do grupo, destacou-se pela participação nas gravações. Os vídeos foram compartilhados via *Bluetooth* e pelas redes sociais no perfil dos próprios participantes. As

figuras 14, 15, 16 e 17, que se encontram nas páginas seguintes, mostram as narrativas escritas e roteiros produzidos pelo grupo das meninas.

Figura 14 | Narrativa escrita produzida pelo grupo das meninas (Deficiência Intelectual)




Narrativa Escrita Coletiva

Título do Vídeo:
D.1 (Deficiência Intelectual)

Nome dos participantes do grupo:
Sandryane Silva, Hôniea M. J. Maxia Plana dos Anjos. e Rayonne B.

Gênero: Documentário Ficção

O tema principal do documentário é a deficiência intelectual, onde entrevistamos professores e alunos sobre as dificuldades encontradas no dia-a-dia no modo de ensino e sobre o preconceito.

As perguntas feitas foram:

- 1- Como lidar com os alunos?
- 2- Quais as dificuldades encontradas?
- 3- Quais os métodos de ensino utilizados?

Figura 15 | Roteiro do vídeo Deficiência Intelectual (DI) produzido pelo grupo das meninas

proidigit 

Vídeo de Bolso 

Roteiro

cena	imagem	áudio
1	Entrevista com a professora da educação especial. I	áudio tema JN.
2	Os alunos no intervalo.	áudio música alegre.
3	Entrevista novamente com a professora. parte II	áudio do vídeo com legenda.
4	Algumas imagens e entrevista com os alunos.	áudio música alegre.
5	Eles se despedindo.	áudio música aplausos.

Figura 16 | Narrativa escrita produzida pelo grupo das meninas (Pânico na escola)

proidigit  Vídeo de Bolso 

Narrativa Escrita Coletiva

Título do Vídeo:
Pânico na escola

Nome dos participantes do grupo:
Paula Mônica ; Ingrid Raissa, Rayane Kelly, ~~Bianca~~
Thamirys Bispo, Mônica Mabel, Robson F. e M^o Clara dos A.

Gênero: Documentário Ficção

O filme começa quando um grupo de estudantes, saem da sala conversando distraidamente, quando são abordadas por uma colega de classe que está muito nervosa com uma suposta lenda de um monstro.

Quando a garota começa a falar sobre a lenda, suas colegas não acreditam, e continuam andando normalmente, até que de repente escutam um barulho muito esquisito, mas não dão nenhuma importância novamente, até que são surpreendidas pelo monstro, e começam a correr desesperadamente, pelos corredores até que cada uma delas são pegas, e mortas exceto uma que ninguém sabe o que aconteceu com ela.

fim...

Figura 17 | Roteiro do vídeo Pânico na Escola, produzido pelo grupo das meninas

proidigit 

Vídeo de Bolso 

Roteiro

cena	imagem	áudio
1	Meninas andando distraidamente pelo corredor, quando são abordadas por uma colega de classe.	Jessie J. Domino
2	Elas se assustam com um barulho esquisito, e saem correndo desesperadamente.	Suspense e sons engraçados
3	O monstro consegue matar duas delas dentro de uma sala de aula.	terror
4	Ele corre atrás das outras três, onde ele mata duas e a outra consegue fugir.	terror
5	A única sobrevivente corre desesperadamente subindo a escada até a sala de cima onde o o monstro consegue alcançá-la.	suspense sons sons de briga.

Fonte | Acervo do Programa de Extensão Proi-Digit@I

O grupo dos meninos contou com a participação de nove meninos, dentre eles o @menino do banheiro, o @hacker e o @estagiário, e foi

acompanhado por outrosicineiros, mas participei dos momentos de discussão do grande grupo onde era estimulado o processo criativo dos jovens com o surgimento das primeiras ideias. É importante lembrar que todas as etapas da oficina foram gravadas, auxiliando-me na interpretação de algumas situações.

O grupo dos meninos só conseguiu finalizar um vídeo, o documentário - A arte do skate - que conta a história de um dos participantes do grupo. Esse grupo encontrou dificuldades na exportação do arquivo, pois escolheu editar em um software proprietário instalado no *laptop* de um dos participantes, mas que não tinha registro, assim não foi possível exportar o projeto para o formato de vídeo (MPEG, FLV, 3gp), só podendo ser visualizado com o software instalado no equipamento.

Convém registrar que na quinta-feira (2º dia de oficina) cheguei à escola logo cedo para organizar a sala e iniciar as atividades, pontualmente as 13h30minh, pois a etapa de edição sempre foi a mais complexa e para minha surpresa encontrei o grupo dos meninos na sala de aula, no horário do recreio, reunido já fazendo a edição do vídeo. Com a dificuldade apresentada pelo grupo, pedi que eles buscassem refazer o vídeo no *Movie Maker* ou em outro software que o grupo dominasse para que fosse compartilhado nas redes sociais, mas com o encerramento da oficina o grupo se dispersou e apenas @estagiario tentou fazer uma nova edição, mas não conseguiu finalizar.

Em todas as oficinas de vídeo que ministrei com o programa de extensão pude perceber que a etapa de edição de vídeo é a mais esperada pelos participantes e também a mais complexa. Pois, além de envolver a aquisição de novas habilidades técnicas e cognitivas para manipular o *software* de edição, requer também, uma atenção especial para o intercruzamento das linguagens (texto, áudio, imagem), poder de síntese e sequência lógica das cenas para que a narrativa audiovisual expresse a mensagem com coerência e clareza em apenas 2 minutos. A figura 18 mostra a narrativa escrita produzida pelo grupo dos meninos, contudo o roteiro não foi encontrado pelo grupo.

Figura 18 | Narrativa Escrita do vídeo A arte do Skate produzido pelo grupo dos meninos




Narrativa Escrita Coletiva

Título do Vídeo:
A arte do skate

Nome dos participantes do grupo:
JOHANN, DANIEL, WENDELL, ALEX, MARCELLO
TARCISO e MARCOS

Gênero: Documentário Ficção

O documentário "A arte do skate" foi produzido com o objetivo de descrever a vida de um garoto skatista chamado DANIEL SANTOS. Abordamos as dificuldades que ele tem que superar para poder seguir seu sonho de tornar-se skatista profissional em contraste com a falta de incentivo que um bom tem que enfrentar para seguir uma modalidade esportiva.

Fonte | Acervo do Programa de Extensão Proi-Digit@I

4.5.2 Parâmetros da abordagem Retórica

Na percepção de Selber (2004), espera-se dos estudantes letrados retoricamente que produzam textos originais e de sua autoria, articulando suas próprias ideias com outros textos (intertextual) e compreensíveis à luz do discurso. E, sobretudo, eles devem compreender as TICs como mídia hipertextual e assumir o papel de produtores reflexivos e autores do século XXI. Assim deverão reconhecer as “dimensões persuasivas das interfaces

homem-computador e os aspectos deliberativos e reflexivos de design de interface, os quais não é um empreendimento puramente técnico, mas uma ação social” (p.140 – minha tradução). Os Parâmetros e qualidades a serem exploradas numa abordagem Retórica, são: (1) persuasão, (2) deliberação, (3) reflexão e (4) Ação social.

1) Persuasão

Um estudante retoricamente letrado compreende que a persuasão permeia os contextos de design de interface em ambos os sentidos, implícitos e explícitos, e que sempre envolvem estruturas e forças maiores, como por exemplo, contextos de uso e ideologias.

Desta forma, argumenta Selber (2004), que há uma série de situações em que as interfaces são utilizadas como tecnologias persuasivas. Essas tecnologias podem favorecer a produção de mensagens e/ou enunciados convincentes com a intenção de mudar atitudes e comportamentos das pessoas, ou seja, como elemento de persuasão, dando maior visibilidade a sua expressão.

Assim sendo, as Tecnologias de Informação Móvel sem Fio (TIMS) são compreendidas, nessa pesquisa, como uma tecnologia persuasiva, pois, possibilitam a construção de enunciados representativos da cultura jovem, suas subjetividades, seus estilos, suas ideologias, através do uso de linguagens multimodais em contexto de mobilidade. Os relatos dos sujeitos de pesquisa exemplificam claramente a intenção dos vídeos produzidos por eles.

*Alguns vídeos acho que a gente consegue se expressar, **mostrar problemas da escola, da vida**. Acho que a gente consegue se expressar com o vídeo, as pessoas entendem. [*@estagiario*]*

*Pode mostrar as **coisas da realidade** que acontece no mundo e com isso as pessoas perceberem que estão fazendo coisas erradas e concertarem as coisas. [*@monstro*]*

*Eu gosto de ridicularizar a escola e fazer a galera rir com **problemas que não deveriam ter** nenhum um pouco aqui, não deveriam ter nenhum problema aqui, por que a*

*gente paga água, luz, mamãe, papai, enfim. E não era pra ter. Eu fiz até um vídeo do banheiro para **chamar a atenção** da diretoria. [@menino do banheiro]*

A cultura digital tem provocado uma forte mudança nas formas de expressão e comunicação na contemporaneidade entre os jovens. As práticas letradas digitais mediadas pelas TIMS, a partir das narrativas acima, favorecem o processo criativo, a expressividade e a produção de sentidos dos jovens, tornando-os sujeitos mais ativos e produtores reflexivos da cultura juvenil. Possibilitando, com isso, que eles, através da linguagem audiovisual, expressem melhor e sem amarras suas inquietações juvenis, necessidades, valores e ideologias. Para Dayrell (2003), “o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere” (p.25). É perceptível que os jovens da geração digital exploram com muita naturalidade as funcionalidades das TIMS (a convergência midiática, mobilidade, a portabilidade; a facilidade de acesso) em benefício próprio e da comunidade, mesclam diferentes linguagens e fazem conexões intertextuais, atribuindo significados singulares as suas produções.

A nova dinâmica técnico-social da cibercultura instaura uma estrutura midiática ímpar na história da humanidade onde, pela primeira vez, qualquer indivíduo pode, a priori, emitir e receber informação em tempo real, sob diversos formatos e modulações (escrita, imagética e sonora) para qualquer lugar do planeta (LEMOS, 2003, p. 03).

Essas evidências comprovam que as TIMS podem ser utilizadas como mídias hipertextuais, favorecendo processos de aprendizagem e práticas letradas digitais dentro e fora da escola. As evidências expostas pelos sujeitos pesquisados comprovam que os jovens, independente de classe social, quando estimulados produzem com intencionalidade, e não superficialmente, buscando transmitir suas percepções do eu e do mundo que os circundam.

2) Deliberação

O parâmetro deliberação refere-se às práticas letradas digitais que demandam dos estudantes tomadas de decisão, tendo em vista buscar alternativas viáveis para as dificuldades encontradas no contexto de uso das TICs. Portanto, um estudante retoricamente alfabetizado deve entender que os problemas de design de interface são problemas mal definidos cujas soluções são argumentos representativos podendo ser resolvidos através de várias atividades deliberativas.

A partir dessa contextualização, puder perceber através das narrativas dos sujeitos pesquisados, que durante o processo de produção dos vídeos, principalmente nas etapas de gravação e construção da narrativa escrita, os jovens passaram por algumas dificuldades, tendo que tomar decisões deliberativas coletivas, buscando o bem comum, ou seja, atingir o resultado esperado – o vídeo de bolso. Como também atender às expectativas de todos os participantes, como descrito no processo de produção do vídeo Pânico na Escola do grupo das meninas.

a gente não sabia, não tinha ideia do que fazer no vídeo. Ai a gente pensou em fazer um de terror que todo mundo gosta de filme de terror. Ai, daí foi surgindo, vamos fazer um monstro, por que filme de terror tem que ter um monstro. E a gente também colou um pouquinho a parte da, eu subindo a escada, pra cair por que todo filme de terror tem isso. A gente, como é que se diz, tipo não copiou exatamente, mas a gente pegou algumas partes de filme de terror que a gente já tinha assistido e botou no vídeo. A gente se juntou fez uma reunião e falou que um monstro tinha que ser algum menino, ai Robson tava no grupo da gente, e a gente botou ele. A gente falou tudinho pra Robson, eh! o que ele ia fazer e as meninas todas as meninas queria aparecer, então a gente botou no começo todas as meninas e dai, foi, a gente pensou assim de cada uma ir morrendo e ficar uma, para ficar uma interrogação, se ela sobreviveu ou não. Foi daí. [@poderosa]

Não, na hora de se juntar com o grupo foi tranquilo. Acho, mas na hora de fazer o roteiro, por que a gente tinha que repensar na cena que a gente fez. A gente teve que trabalhar tudo mundo junto de novo, e cada um dizia, ói isso, isso é uma coisa, isso é uma coisa, até chegar a um consenso de novo e fazer o que realmente tinha acontecido no vídeo. [@timida]

É importante perceber nas narrativas das jovens que as duas possuem o mesmo discurso, ao se referir às decisões tomadas pelo grupo, contudo em situações distintas do processo: uma durante o processo de criação da narrativa e outra na produção da narrativa escrita, confirmando, assim, que a produção do vídeo foi feita de forma colaborativa, respeitando as subjetividades individuais e coletivas, e, sobretudo, superando as dificuldades de escrita e de se trabalhar em grupo.

Quanto ao documentário D.I, também, produzido pelo grupo das meninas, obtive a seguinte declaração:

surgiram, nossa, várias ideias, pensou em tanta coisa, muita coisa mesmo. Bem, no começo eh! a gente não tinha bem uma noção do que a gente ia fazer. Aí, a gente foi conversando, a gente chegou num consenso, a gente discutiu primeiro o nome, só que não deu muito certo por que a gente só queria colocar uma coisa, uma coisa bem simples, aí eu pensei não, se agente tá fazendo uma coisa [...] tem que ser uma coisa chamativa, a gente coloca mesmo o nome DI que é para chamar atenção do povo.[@timida]

Percebe-se na fala da jovem que o documentário representou uma situação real vivenciada na escola envolvendo estudantes com necessidades especiais que interagem cotidianamente com os demais estudantes, ditos 'normais' nos mesmos espaços e, que, de certa forma, são vítimas de preconceito. As jovens buscaram, através do vídeo, esclarecer e difundir entre os colegas da escola que esses estudantes são pessoas normais, contudo com algumas deficiências intelectuais, por isso tinham que ter um título que despertasse a curiosidade para o tema. Essa produção exigiu do grupo muita determinação, reflexão e tomada de decisão, principalmente na etapa de edição do vídeo, pois tiveram que fazer muitos cortes e redistribuir as cenas com as entrevistas feitas com os estudantes e a professora responsável pelo grupo, de modo que pudessem ser compreendidas na sua essência e em apenas 2 minutos.

Quanto ao documentário – A Arte do Skate – produzido pelo grupo dos meninos, também, passou por um processo de tomadas de decisão, contudo mais relacionadas à distribuição de papéis, como descrito:

Todo mundo participou. A gente discutiu bastante sobre essa divisão de papéis e chegou a conclusão, também do ator do documentário, que foi até um participante do grupo que foi Daniel. O roteirista foi de última hora. Já era planejada, sabe? Que ele tinha faltado no dia então ele ficou sabendo de última hora, que foi Adriano. E eu fiz a edição do vídeo. Tarcísio filmou e Marcos Victor ajudou no que precisa, na forma da dublagem, porque tinha vídeos que era tipo um dublê, então ele ajudava quando a gente não sabia na forma que o outro tinha ficado. Ele disse como era, por que ele prestava atenção, então ele dizia como tinha ficado para fazer igual.[@estagiario]

Em suma, percebo que os jovens, mesmo que em níveis e densidades diferenciadas, parecem compreender não somente os problemas de interface de design das tecnologias para a execução de práticas letradas, mas toda a conjuntura que envolve o processo de significação e produção de sentidos dos seus enunciados num processo que envolve múltiplas interações, essenciais, inclusive, a processos de identificação dos sujeitos envolvidos, como afirma Melucci (2004) “toda vez que numa determinada situação de conflito, encontramos a solidariedade de outros e nos sentimos parte do grupo, nossa identidade é reforçada e garantida” (p. 49). Assim, para a produção das narrativas audiovisuais os jovens tiveram que tomar decisões coletivas que favorecessem a execução da atividade proposta pela oficina.

3) Reflexão

Para Selber (2004) um estudante retoricamente letrado articula seu conhecimento de design de interface em um nível consciente e submete suas ações e práticas à avaliação crítica. O parâmetro reflexão pode ser compreendido como um ato deliberativo, porque práticas reflexivas tendem a motivar os estudantes a tornarem-se pesquisadores e produtores reflexivos de suas próprias atividades.

Essa consciência crítica pode ser compreendida como um processo de retroalimentação na qual o sujeito ao mesmo tempo em que se depara com as críticas, consegue convertê-las em novos aprendizados e nesse movimento dar-lhes novos sentidos, ampliando cada vez mais suas competências técnicas

e cognitivas a favor de futuras produções multimidiáticas. As narrativas audiovisuais possuem um modo de representação de grande potencial pelo fato de associar a ilustração visual com o sentido interpretativo e analítico da palavra escrita (WARSCHAUER, 2006).

A fim de exemplificar a constituição de práticas de LD retóricas reflexivas, apresento algumas narrativas dos sujeitos pesquisados, onde pode-se perceber o processo de interação dos jovens com a tecnologia, bem como seus posicionamentos diante da avaliação crítica de suas produções.

Eu acho que o professor riu e não quer admitir, por que um dia eu tava passando no corredor e o professor começou a olhar pra minha cara e começou a rir. Ai eu passei aqui no corredor, o povo tudo rindo e olhando para minha cara, ó o MENINO DO BANHEIRO (risos). E ficou uma coisa tão legal, assim. Mas tipo eu nunca esperei que a galera gostasse dos meus vídeos, assim eu ficou aquele negócio na cabeça: quem não gostar que se (pausa). Eu não faço pra ninguém gostar, é mais pra criticar. Eu não critico diretamente, assim, é indiretamente. [@menino do banheiro]

O @menino do banheiro já possui um histórico de produções audiovisuais e muitas delas retratam a realidade vivenciada na escola de forma bastante híbrida, pois ele envolve um conjunto de linguagens, interpenetrando, por exemplo, texto escrito, texto oral, imagem estática, imagem em movimento, som e fala para melhor expressar suas subjetividades, sempre com muita ironia, crítica e humor. Abusando inclusive dos planos de filmagem geral, médio e close para enfatizar algumas cenas. Do ponto de vista de Lankshear e Knobel (2007), o uso inovador das tecnologias é que na verdade caracterizam e definem os letramento(s) digital(is), ou novos letramentos como conceituados pelos mesmos. Os autores enfatizam que “se um letramento não possui um novo *ethos*, não deve ser considerado um novo letramento, ainda que esteja relacionado a uma nova tecnologia” (p. 07, minha tradução).

Além da criatividade, os jovens parecem estar sempre abertos a críticas, considerando-as como formas de aprendizado, reconhecimento social e valorização de suas práticas multiletradas.

Vai haver críticas, isso é óbvio, críticas positivas ou críticas negativas. É, então acho que é independente

isto, se eu tô fazendo um vídeo estou fazendo primeiro por que eu gosto, por que eu me sinto bem fazendo aquilo e eu já estou sabendo o que vai haver críticas positivas e negativas. Eu não tenho aí. (gesto de não ligar para o que as pessoas falam).[@poderosa]

esses vídeos que a gente fez, mais o pânico na escola, por que o DI a gente ainda não tá distribuindo muito, mas o pânico na escola professores já viram, alunos chegam pra gente e fala: pô cara aquela mão lá do vídeo que a menina jogou a mão e ela tava mesmo morta? Tava todo mundo comentando. Tem gente de fora, tipo de outras salas que não faziam parte do projeto que estão se interessando e chegaram pra gente perguntando: vocês vai, vocês vão fazer um vídeo novo? vocês querem alguém? por que a gente está disposto. As pessoas estão se interessando, eu achei super legal. [@timida]

Assim, cada um tem sua opinião, ai teve muitos que gostaram e outros que criticaram algumas coisas, mas é assim mesmo a gente vai levando e melhorando. [@estagiario]

Esses jovens, a partir de seus próprios anseios, expectativas e objetivos, desenvolvem modos de produzir, compartilhar e renegociar sentidos e significados de suas práticas discursivas multiletradas, fazendo com que as contribuições de outras pessoas interfiram positivamente no seu desenvolvimento pessoal.

4) Ação Social

O estudante letrado retoricamente compreende a tecnologia e o seu design de interface como um meio de promover ação social e não apenas como um dispositivo técnico e comunicacional. Essa perspectiva vai além do uso instrumental e cultural das TICs, mas procurando mobilizar as pessoas em prol de mudanças sociais a partir da criação e difusão de enunciados em diferentes formatos (sites, blogs, vídeo, imagens, áudios, entre outros) desenvolvidos com tecnologias digitais. Segundo Selber (2004),

A ação social não é frase que se ouve habitualmente em conferências HCI, nem é presente com alguma regularidade na literatura publicada. E, no entanto design de interface como a ação social é uma equação que soa

verdadeiro em muitos aspectos, alguns transparentes, outros mais sutis (p. 161).

Para participar do mundo digital e produzir conteúdos digitais com múltiplas linguagens os sujeitos necessitam de uma competência semiótica (SANTAELLA, 2007), que implica em “vigilância, receptividade, escolha, colaboração, controle, desvios, reenquadramentos em estados de imprevisibilidade ou de acasos, desordens, adaptabilidades” (p.80), principalmente quando se objetiva mobilizar pessoas para um determinado fim, uma ação social. Prática essa ainda não usual quando se trata de utilizar a TICs para a produção de enunciados autorais que expressem sentido e significado próprio, como divulgar ou promover uma mudança numa situação cotidiana.

O uso da tecnologia por instituições educativas formais e não formais muitas vezes está centrado em ensinar técnicas visando o mercado de trabalho, a execução de tarefas e exercícios isolados, sem haver a preocupação com o uso social que possibilita além de benefícios individuais e coletivos para uma participação efetiva na cultura digital, pode contribuir para a formação cidadã dos estudantes como autores e produtores reflexivos do século XXI e não apenas como consumidores de tecnologias.

Mesmo sem a mediação da escola, os sujeitos pesquisados apresentam outra realidade, eles produzem mídias (fotos, vídeos, áudios) com intencionalidade, buscando expressar enunciados com valores e ideologias próprias da cultura juvenil. Isso pode ser constatado a partir das respostas dos sujeitos pesquisados quando questionados sobre: *Você acha que consegue se expressar, se comunicar, falar o que pensa através do vídeo?* Os relatos a seguir referem-se aos documentários produzidos pelos sujeitos de pesquisa durante a oficina de vídeos digitais, com a mediação dosicineiros. É importante esclarecer que a escolha das temáticas partiu dos próprios jovens, após uma roda de conversa no qual todos puderam participar e se posicionar diante das questões e conflitos levantados pelo grupo, facilitando, assim, o processo criativo. As expectativas e anseios dos jovens sobre a repercussão dos vídeos podem ser observados nos trechos em destaque:

Acho, vai entender muito, por que passou sobre o preconceito que muita gente tem com as pessoas especiais. E a professora, como disse, deu uma lição para todo mundo que eles são normais. Acho que muita gente vai olhar de outra forma. [@poderosa]

Sim, o primeiro, o documentário pra as pessoas verem que os deficientes intelectuais eles não são pessoas anormais, que eles fazem as mesmas coisas que a gente faz, é totalmente normal, talvez mais normal que muitas pessoas, sabe? E eu conheço muitas pessoas que tem preconceito com eles, preconceito mesmo de chegar pra mim e dizer eu não gosto, tenho medo, tenho nojo e não é assim que as coisas funcionam eles são pessoas normais, a única deficiência deles é que eles não conseguem manter a concentração como a professora mesmo disse no vídeo. [@timida]

O documentário a gente queria mostrar basicamente a vida de Daniel, os problemas que ele teve, as dificuldades, por que muita gente quer ter uma vida no esporte, mas tem dificuldade e agente fez isto para mostrar as pessoas que se você tem um sonho só é correr atrás dele. [@estagiario]

Já no relato do @menino do banheiro, o vídeo produzido por ele e seus colegas, que teve por finalidade chamar atenção da gestão escolar quanto às condições precárias do banheiro masculino, parece ter tido resultados positivos, implicando numa ação social voltada para a comunidade escolar.

O banheiro eu não sei se foi por causa do meu vídeo, mas agora tem um chuveiro lá, dois chuveiros. Tiram aquele mictório. O banheiro continua praticamente sujo ainda, mas não tão sujo quanto antes e eu acho que não adianta nada não. [@menino do banheiro]

Em outro relato, têm-se outras perspectivas de uso da Tecnologia de Informação Móveis sem Fio (TIMS) como prática de LD retórica que se propõe a promover uma ação social. Nesse caso o jovem @monstro faz uso de práticas letradas em um espaço social fora da escola.

os vídeos que gravo na igreja tem muitos momentos fortes como uma peça que a gente fez, teve a ressurreição de Jesus e a morte e teve também uma peça que a gente fez agora que fala sobre a igreja de hoje em dia para que a igreja se aperceba no mundo. Como hoje em dia tá crescendo muito o evangelho no Brasil essa música fala da igreja do Brasil, a evolução. [@monstro]

A partir das narrativas dos sujeitos pesquisados, conclui-se que os jovens compreendem que as TIMS favorecerem um diálogo hipertextual e hipermidiático com mundo e com outros, e que por meio dessas práticas de letramentos, como a produção de vídeos, em contextos locais podem ser vistos e veiculados globalmente, podendo resultar em mudanças sociais. Em relação a práticas de LD numa abordagem retórica, Lemke (2010) contribui afirmando que “os letramentos são transformados na dinâmica desses sistemas de auto-organização mais amplos e nós – nossas percepções humanas, identidades e possibilidades – somos transformados juntamente com eles” (p.456). Assim, a produção de narrativas digitais mediadas pelas TIMS - práticas letradas marcadas pela mobilidade e fluidez - permite que estudantes de periferia adquiram autonomia e habilidades necessárias para produzir e se expressar, adquirindo voz e vez na sociedade informacional.

4.6 Desafios Interpretativos: o transitar de jovens da periferia por práticas de (Multi)letramentos Digital(is)

Nesse subcapítulo, sinalizando conclusões, caminhando em direção aos resultados que essa investigação me permitiu chegar. Muitos foram os desafios para analisar, descrever, interpretar e comunicar através desse metatexto os trajetos percorridos pelos jovens pesquisados por (Multi)letramento(s) Digital(is). Procurando sempre me manter em constante diálogo com os teóricos e as hipóteses que foram sendo gradativamente construídas no decorrer do estudo com a finalidade de buscar nos caminhos e práticas, muitas vezes, divergentes, os sentidos e significados expressos em suas práticas de Letramento Digital – LD a partir de narrativas audiovisuais. Compondo um entrelaçamento em torno das categorias nomeadas como práticas de Letramento Digital funcional, crítico e retórico e seguindo as diretrizes teórica-metodológicas do modelo de (Multi)letramento(s) Digital(is) de Selber (2004).

Do ponto de vista do autor, os níveis de LD são interdependentes. Compreende-se, então, que o domínio funcional/instrumental da tecnologia deveria ser pré-requisito para se alcançar os demais. Contudo, a partir da análise dos dados, pude verificar que os jovens não seguem a mesma

linearidade na forma de pensar e agir, comprovando mais uma vez que possuem comportamentos não lineares e habilidades (icônicas, imagéticas, sonoras) que os permitem aprender e explorar as tecnologias digitais de modos diferenciados. Desmistificando, novamente, modelos que consideram o saber técnico como fator determinante para os demais usos. Eles na verdade aprendem na prática e em colaboração, quando se mobilizam em uma determinada atividade, “quando investe nela, quando faz uso de si mesma como um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um valor” (CHARLOT, 2000, p.55). O prazer em produzir vídeos foi um sentimento expresso por todos os participantes e o fato de ser com o celular (tecnologia unânime entre os jovens) motivou-os ainda mais a participar da oficina.

No trânsito pelas práticas de **LD Funcional**, constatei que, com exceção do @monstro, todos os sujeitos pesquisados mostraram-se transitar por esse nível de LD forma estratégica. Isso se deve ao fato de que o jovem não tem acesso às tecnologias digitais com a mesma facilidade e intensidade que os demais, pois não possui computador e nem acesso à internet em casa. Sendo o celular o seu único meio de comunicação e produção midiática, mesmo tendo acesso à *WI-FI* e ao laboratório de informática na escola. Conforme declarado, suas produções audiovisuais limitam-se a captura de imagens através do celular na igreja da qual faz parte. Mas os vídeos são repassados, sem tratamento (edição), para que outra pessoa de sua comunidade poste nas redes sociais.

Fico só na gravação, por que ainda não tinha o programa ainda não. Sempre os vídeos que faço, eu sempre passo para a missionária ela vai e posta no Facebook. Assim que gravo, quando acaba o culto, envio pra ela postar no Facebook. [@mostro]

A situação transparece que na escola não faz uso da tecnologia em suas práticas escolares, apesar de todos os recursos investidos na sua infraestrutura tecnológica. Sendo eleito por eles outros espaços sociais que o permitam ter acesso às dinâmicas culturais contemporâneas. Esse fato pode ser comprovado quando perguntado se sentiu alguma dificuldade na oficina:

Só a dificuldade mesmo foi que tive que sair da parte de editar pra aula de robótica. Eu queria aprender.

Ele chega até a citar a aula de robótica, mas mesmo durante a aula (discutido no subcapítulo 4.4 - Práticas de LD crítico) os estudantes não têm contato com as tecnologias digitais, porque o laboratório só possuía, na época, 05 computadores funcionando. É importante esclarecer que nenhum momento da entrevista ele remeteu-se a práticas letradas digitais na escola. Conclui-se que diante da situação que ele deve se ver condicionado a procurar outros espaços sociais, para assim ter acesso às TICs, prerrogativa essa não atendida pela escola, como se perceber no trecho da entrevista.

P: O que você mais gosta de fazer quando está de bobeira (nas horas livres)?

R: Eu saio.

P: Para onde e fazer o quê?

R: Ou para a casa do pastor para ver se estudo ou senão fico em casa assistindo televisão mesmo.

P: Na casa do pastor tem computador? O que estuda lá?

R: Tem, eu estudo, entro no Facebook, vejo se os professores estão online meus amigos para conversar. Às vezes assistir vídeos no Youtube, ver alguns vídeos engraçados e pesquisar.

P: Você tem computador em casa?

R: Não.

P: E celular tem?

R: Tenho.

Segundo sua narrativa ele recorreu a outro espaço social para ter acesso às TICs, “que configuram seus múltiplos trânsitos por contextos culturais, geográficos e históricos marcados pela pressão cotidiana, incorporadas as sua biografias” (STECANELA, 2008, p. 134). Constata-se, então, que mesmo com ‘acesso’, há ainda uma parcela da população que se encontra de certa forma excluída, em sua plenitude, dos processos comunicativos e informacionais da chamada sociedade em rede. A nova

configuração social, por esse aspecto, pode estar relacionada a discussão levantada por Castells (2003), ao fazer uma análise sobre a má distribuição da rede que, segundo suas palavras, tende a provocar uma ordem inversa, ou seja, a desigualdade social por meio da informatização.

O trânsito pelo LD Crítico foi fortemente caracterizado pela compreensão que todos os sujeitos apresentaram ter das funcionalidades e facilidades do celular para a produção de conteúdos digitais, principalmente por ser um dispositivo de convergência midiática que favorece, além da comunicação, aliar práticas cotidianas com práticas digitais. Essa concepção de TICs como artefato cultural apresentado por Selber (2004) de fato representa o atual cenário de mobilidade (física e informacional), portabilidade e ubiquidade proporcionadas pelas TIMS e incorporadas naturalmente pelos jovens, que já são reconhecidos por se adaptarem com muita transparência as tecnologias, mídias e linguagens criadas e (re)criadas para circularem nos meios digitais.

Por fim, o trânsito dos jovens de periferia por práticas de LD Retórico na oficina de vídeos de bolso. Essa etapa foi direcionada à análise das narrativas escritas e audiovisuais produzidas no decorrer da oficina, interligando, em alguns momentos, com práticas de LD desenvolvidas fora da oficina, na escola e/ou na rua. As entrevistas foram empregadas como forma de elucidar alguns detalhes que passaram despercebidos ou, até mesmo, subentendidos na produção coletiva, necessitando um maior aprofundamento da situação na percepção de cada sujeito, individualmente.

Foram dois dias de grande movimentação e de muitas descobertas, não só minhas, mas principalmente deles. Destaco aspectos que me surpreenderam, em um intervalo de tempo tão curto: a criatividade, o comprometimento, a dedicação dos grupos, a reflexão crítica durante a produção dos vídeos e a colaboração. Começo apresentando a postura reflexiva do @monstro, aquele que mostrou não ter domínio técnico. Pois bem, suas práticas de LD demonstraram ter a intenção de persuadir as pessoas, procurando levá-las a reflexão a partir de suas narrativas audiovisuais. Para Melucci (2001), narrar é, sobretudo, uma prática desafiadora que envolve processos identitários, definição de fronteiras e manutenção do eu, pois tem dois sentidos “enquanto os sujeitos se constituem através de narrações, porém, também enquanto através delas se apresentam aos outros” (p. 97).

O jovem apesar de não ter se destacado no LD funcional, compreende o celular com uma mídia hipertextual capaz de dar forma as suas narrativas e atingir diferentes espaços, podendo, com isso, provocar uma ação social. Essa perspectiva é muito presente também nos discursos do @menino do banheiro, da @poderosa, da @timida e do @estagiário, quando questionados sobre o que os vídeos produzidos por eles podem provocar nas pessoas:

*Pode **mostrar as coisas da realidade** que acontece no mundo e com isso as pessoas **perceberem** que estão **fazendo coisas erradas e concertarem** as coisas. [@mostro]*

*Criar um impacto para a pessoa rir e tal e se distrair com o vídeo e **perceber a crítica** e tentar achar um pouco o teor, que é a **ideologia** com o vídeo e tal. Uma ideologia é uma mistura de ideias que você cria juntando os fatos que você vê. Eh, eh [pausa] é **formar sua opinião e defender sua opinião**. [@menino do banheiro]*

*eles vão **refletir mais** sobre isso. [@timida]*

*Alguns vídeos, acho que a gente consegue se expressar, **mostrar problemas da escola, da vida**. Acho que a gente consegue se expressar com o vídeo, as pessoas **entendem**. [@estagiario]*

Já a @poderosa chama a atenção sobre um detalhe não discutido pelos demais que se refere ao processo criativo:

*é por que assim, tem que ter mais **responsabilidade** [...] por que, assim, todo mundo quer participar, mas ninguém quer participar assim para criar, vamos fazer um vídeo, todo mundo quer fazer, entrar, mas de que este vídeo vai ser, muita gente não gosta de **criar**, de **contar história**, de **como vai ser o vídeo**, então isto é uma responsabilidade. [@poderosa]*

Em sua fala ela deixa claro que para produzir é preciso criar, pensar, refletir sobre o que se quer contar, ou seja, um ato deliberativo e reflexivo (SELBER, 2004). E não apenas produzir por produzir, somente por diversão e prazer.

Entretanto, o @hacker que demonstrou possuir bastante domínio técnico e um discurso especializado sobre diferentes tecnologias e softwares, não

demonstrou produzir com intencionalidade (persuasão, reflexão e deliberação) ou preocupação com o receptor. Durante a oficina, ele deteve-se em gravar e editar os vídeos e mesmo assim não conseguiu finalizar. Uma vez que ele precisaria articular o seu conhecimento de interface em um nível consciente (SELBER, 2004) com criticidade e em colaboração para que as ideias contidas no vídeo pudessem expressar as subjetividades individuais e coletivas do grupo, nas quais se busca sentido naquilo que se quer representar (MELUCCI, 2004).

Os jovens contemporâneos são reconhecidos por se adaptarem com muita facilidade as tecnologias, equipamentos e as linguagens criadas para circularem nos meios digitais. Contudo, torna-se indispensável ofertar modelos de LD que propiciem a inserção desses jovens na cultura digital com o uso de linguagens multimodais (animações digitais, vídeos digitais, áudios digitais, hipertexto) como articulador e incentivador de novas habilidades e competências de leitura e escrita na era digital. Favorecendo, com isso, a criatividade, a imaginação (subjetividade), as produções individuais e coletivas, a leitura e interpretação de mensagens em diferentes suportes digitais. E, principalmente, motivando-os a se posicionar criticamente diante de suas práticas LD digitais, tendo em vista uma apropriação social da TIMS.

CONECTANDO ALGUNS NÓS

No decorrer desse estudo procurei abordar os principais conceitos e teorias relacionadas ao fenômeno do letramento, buscando entrelaçar duas teorias distintas e, ao mesmo tempo, imbricadas: o Letramento Digital (novos estudos sobre o letramento - NLS) e os Multiletramentos (*New Group Studies*). Todo o referencial teórico foi cautelosamente desenhado com a finalidade de atingir o objetivo geral dessa pesquisa: analisar os tipos de letramento(s) Digital(is) mobilizados por jovens de periferia durante o processo de produção de vídeos de bolso, à luz da Teoria de (Multi)Letramentos Digital(is) de Selber (2004).

O termo Letramento(s) Digital(is) utilizado de modo pluralizado ao longo dessa dissertação, busca evidenciar a amplitude desse conceito, complexo e carregado de significações, e que se apresenta vinculado à práticas sociais, contextos culturais, identidades e modos de ser e estar em uma sociedade acometida por constantes transformações tecnológicas e culturais. Assim sendo, não se pode falar de um único Letramento digital e, sim de múltiplos letramentos.

Diante do cenário contemporâneo global, de diversidade e pluralidade cultural, é verdade que o local também sofre transformações e nesse sentido, também, observa-se que a condição do sujeito de ser letrado digital apresenta um novo *ethos*, ou seja, um caráter autônomo pela busca do saber, do aprender, do pertencer à rede. E esse sentimento, mobiliza o sujeito e os leva a atingir seus objetivos. Tendência essa muito forte entre os jovens que instintivamente procuram meios de se apropriar da tecnologia (técnica) e de seus usos (artefato cultural) em benefício próprio e da comunidade. Uma vez que se trata de uma demanda sociocultural que envolve toda uma sociedade, independente de classe social, possuindo implicitamente características morais, cognitivas, afetivas, sociais e políticas que interferem na identidade cultural do sujeito, na sua percepção do 'eu', do 'outro' e do 'mundo', sendo a identidade considerada como “um produto de uma ação consciente e resultado da auto-reflexão (MELUCCI, 2004, p. 47).

A sociedade encontra-se hoje diante de uma hibridização cultural e linguística, e que a cada inovação tecnológica diversifica os modos de ler, escrever e se expressar na cultura digital. Buzato (2007) afirma que “o hibridismo é hoje teorizado como “essência da globalização”, pois que remete à dimensão cultural das interpenetrações econômicas, políticas e tecnológicas que caracterizam o planeta neste momento” (p.33. Grifo do autor).

Torna-se possível concluir que esse processo diversifica antigos modos de produção da escrita, favorecendo novas práticas discursivas em meio digital. A Cultura Digital deve adentrar em todos os espaços e conviver em harmonia com diferentes Letramentos (tradicional, informacional, imagético, midiático, matemático, entre outros), conectando-os para assim formar uma rede de letramentos, e “não cercear, mas potencializar, trazer para dentro da escola, propondo práticas pedagógicas que estejam em sintonia com o jeito da meninada, e com as demandas da sociedade” (BONILLA, 2011, p.76). Indo em sentido contrário ao senso comum de que as tecnologias digitais, por si só, têm o poder de dispersar, de alienar, de reproduzir valores e de desencadear uma formação superficial.

A teoria dos Multiletramentos tem como ponto principal de discussão o ensino na contemporaneidade, tomando por base o modelo ideológico de letramento (Street, 1983) como forma de motivar nos sujeitos práticas de letramento que favoreçam a construção da identidade e a produção de sentido de modo diversificado, ou seja, carregadas de especificidades e peculiaridades adquiridas na “interação social, que configuram sua identidade, motivação e interesse, resultando sempre em um novo recurso recriado, transformado, nunca meramente reproduzido” (BELIVAQUA, 2013, p. 110).

Logo, sob esse entendimento os multiletramentos estão relacionados a práticas de LD aprendidas socioculturalmente, numa perceptiva multicultural, multilinguista e multimodal - onde diferentes representações textuais e semióticas propiciam novas formas de interação entre o leitor e o texto (DIONÍSIO, 2007). Ressalto, então, a necessidade emergente dos jovens serem formados para Novos Letramentos que coadunam nesse contexto midiático numa perspectiva de desenvolver letramentos múltiplos que oportunizem práticas da escrita e leitura de mundo, mediadas por Tecnologias Digitais. E conseqüentemente aplicada para/em diferentes contextos sociais

como forma de evitar o uso social estratificado, pois à medida que a internet alcança um maior número de pessoas, muitas delas tendem a utilizá-la como dispositivo de entretenimento, ao invés de pesquisar e criar novos conhecimentos (WARSCHAUER, 2006, p. 152).

Na tentativa de alcançar os dados almejados, adotei o modelo de teórico de (Multi)letramento(s) Digital(is) de Selber (2004), por trata-se de uma abordagem metodológica que compreende os LD a partir de uma perspectiva múltipla, baseada em três níveis: Letramento Digital funcional, Letramento Digital crítico e Letramento Digital retórico. Em cada nível de LD os sujeitos devem se posicionar como usuários competentes, questionadores informados e produtores reflexivos da TICs, como também, compreendê-las como ferramentas, artefatos culturais e mídia hipertextual, respectivamente. Tornando-se mais perceptível identificar e analisar, a partir de suas práticas e narrativas, os tipos de letramentos mobilizados pelos sujeitos pesquisados durante o processo de produção de vídeos de bolso.

De um modo geral constatei que os jovens dessa pesquisa transitam por diferentes Letramento(s) Digital(is), alguns com mais ênfase em um ou outro nível de LD. A produção de vídeos de bolso serviu como parâmetro para comprovar que o uso de tecnologias digitais móveis sem fim (TIMS) por jovens tende a provocar um grande fascínio e ao mesmo tempo os faz refletir sobre o seu uso e potencialidades, sobretudo, na busca por alternativas para as dificuldades, sejam técnicas e/ou cognitivas, durante o processo criativo.

Um dos jovens da pesquisa, o **@hacker**, mostrou estar posicionado no nível de **LD funcional**. Suas práticas digitais revelam que ele possui um grande domínio técnico, usa adequadamente as tecnologias digitais para produzir conteúdos digitais, demonstra autonomia para buscar informação e aprender coisas novas, gerencia de modo inteligente seus espaços virtuais e compartilha informações com os colegas. Entretanto, não demonstra refletir, questionar e nem mesmo se preocupar socialmente com suas produções, buscando sempre o produto final e atender os seus objetivos pessoais.

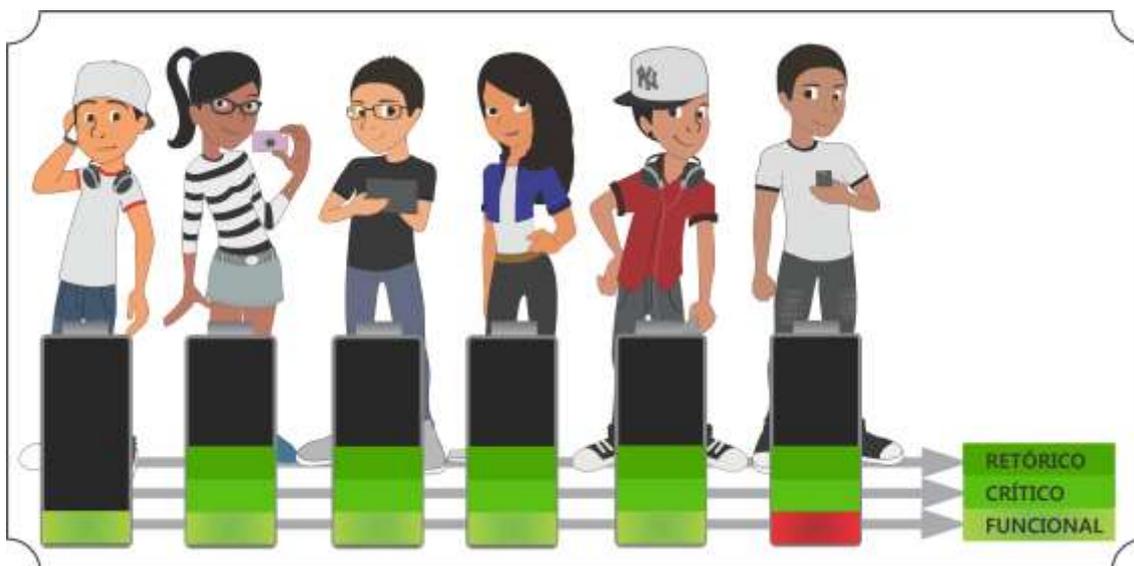
Já o jovem **@monstro** mostrou-se muito crítico e reflexivo em suas narrativas e práticas digitais, compreende as Tecnologias Digitais como artefato cultural e mídia hipertextual. Suas produções refletem uma preocupação com o coletivo e visam à ação social. Mesmo sem possuir

habilidades e competências técnicas para usufruir de forma estratégica das TICs. Com os resultados obtidos, é importante esclarecer que do ponto de vista deste estudo não há, necessariamente, uma interdependência entre os níveis de LD, como defendido por Selber (2004). Essa informação pode ser comprovada pelos níveis de **LD (Crítico e Retórico)** identificados nos jovens @monstro e @hacker, **o LD Funcional**.

Esse contraste pode ser considerado como experiências contemporâneas com as tecnologias digitais que agregam vivências múltiplas e descontínuas, refletindo no processo de identidade dos jovens. Mas, sobretudo, diretamente relacionadas ao contexto sociocultural, às relações sociais estabelecidas com seus pares, dentro e fora da escola, às experiências cotidianas e ao estilo de ser jovem na periferia. A Cultura Digital vivenciada por esse grupo reflete situações *online* e *off-line*, comprovando, mais uma vez, que a Cultura Digital foi incorporada ao seu modo de viver e ver o mundo, independentemente de estarem ou não conectados à internet.

A compreensão das potencialidades socioculturais das TIMS oportuniza práticas de Letramento(s) Digital(is), mesmo que de modo incipiente, como relato pelos jovens pesquisados, mas que não os impedem de participar dessa nova era. A figura abaixo sintetiza e expressa os trânsitos percorridos pelos jovens pesquisados por diferentes letramentos perante o modelo teórico-metodológico de (Multi)letramento(s) Digital(is) proposto por Selber (2004). Contudo, acredito que os outros níveis de LD irão surgir e até convergir, gerando novos e híbridos letramento(s) mediados por diferentes tecnologias digitais, além dos níveis sugeridos pelo teórico. Por isso, representei os três níveis (LD funcional, crítico e retórico), contudo, conjecturando que próximas pesquisas nesta área tão ampla tendem a identificar novos níveis de letramento(s) digital(is).

Figura 19 | Análise dos Níveis de Letramento Digital



Fonte | Própria autora

Apesar das características em comum, compreendo a condição juvenil como territorial, fortemente, relacionada com o contexto social e as relações estabelecidas nas comunidades, “produzindo formas e significados diferenciados, modos característicos de viver essa condição a partir das especificidades do espaço social” (AMARAL, 2011, p. 127). Assim, os jovens pesquisados, nas relações firmadas com o seu espaço social e seus pares, constroem culturas juvenis que lhe são próprias e que expressam suas vivências sociais, estilos de vida e modos diferenciados de ser jovem na periferia onde “predominam múltiplas vias de abordagem sobre múltiplos itinerários juvenis, alguns deles descontínuos, sinuosos, fragmentados, imprevisíveis” (PAIS, 2003, p.377).

Hoje, outro grande desafio da escola é “criar maneiras efetivas de comunicação e de reapropriação do espaço físico”. (LEMOS, 2007, p. 02) e incorporar a suas práticas de letramento diferentes estratégias de ensinar e aprender para/na Cultura Digital, tendo em vista atender a emergência das Tecnologias de Informação Móveis Sem Fio (TIMS) que estão, a cada dia, tornando-se mais acessíveis e usuais em grupos periféricos. E, numa inversa estão sendo, gradativamente, introduzidas no contexto escolar, contudo pelas mãos dos estudantes, mesmo com a proibição e restrições de uso na sala de

aula. Gerando práticas e usos clandestinos que tendem a despertar mais interesse do que as atividades propostas pelo professor. Diante do atual cenário é imprescindível “entender e explorar os efeitos catalíticos da TIC” (WARSCHAUER, 2006, p. 284) e não ficar inerte a tantas transformações tecnológicas e culturais.

As TIMS fazem parte da Cultura Juvenil. Os hábitos e práticas culturais da nova geração, são percursos próprios de suas identidades que devem ser chamado à reflexão, não somente como uma atividade de consumo, mas principalmente com uma possibilidade de produção cultural (STECANEDA, 2011, p 105). E nesse sentido, a escola deve favorecer práticas de letramento digital que possibilite a apropriação social das Tecnologias Digitais com o propósito de “fortalecer a democracia contemporânea” (LEMOS, 2007, p.11) para que os jovens assumam-se nesse processo como sujeitos ativos e produtores de cultura, “protagonizando a construção da sua sociedade” (*Op. Cit*, p.30).

Espero com esses resultados colaborar viabilizando as discussões sobre o uso das Tecnologias de Informação Móveis Sem Fio (TIMS) por jovens das periferias em diferentes práticas de letramento e contextos sociais com a finalidade de levar a compreensão de que o seu uso pode ir além do consumo, mas objetivando uma ação educativa que potencialize o aprender, a produção cultural, a troca de informações e, principalmente uma participação significativa dos sujeitos nas dinâmicas sociais contemporâneas. Procurando abarcar as transformações necessárias às suas demandas sociais, culturais, educativas e políticas (BONILLA, 2009, p.2). Em contrapartida às ações que, na maioria das vezes, reproduzem a cultura hegemônica que visa perpetuar valores e estilos que não condizem com a realidade e nem com as necessidades dos jovens.

A partir da análise fica evidenciado a capacidade dos jovens participantes em buscar informações de forma autônoma no espaço virtual e, assim, (re)significarem seus usos. Portanto, acredito que a globalização tem um papel importante nessa construção, propiciando o intercâmbio entre as culturas, e a mídia assume a função de possibilitar a interconexão dos saberes, “não importa se a mídia é a voz ou o vídeo, diagrama ou texto. O que importa é como construir significado da forma como os nativos o fazem (LEMKE, 2013, p. 458).

Observo, então, novos aprendizados e novos letramentos aflorando dessa geração que mesmo com todas as dificuldades conseguem interagir e usufruir das Tecnologias Digitais em benefício próprio e da coletividade. As mídias de comunicação massiva transmitem informações e as novas mídias (e sua diversidade de linguagens) favorecem uma comunicação pós-massiva, onde todos têm voz e vez na Cultura Digital.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendell. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPED, n. 5, maio-agosto; n. 6, setembro-dezembro, p. 25-35, 1997.
- ALVES, Railda F.; BRASILEIRO, Maria do Carmo E.; BRITO, Suerde M. de O. IN-Interdisciplinaridade: Um Conceito em Construção. **Episteme**, Porto Alegre - RS, n. 19, p.139-148, 01 dez. 2004. Semestral.
- AMARAL, Márcio Freitas. **Culturas Juvenis e Experiência Social: Modos de Ser Jovem na Periferia**. Porto Alegre, 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- ANDRADE, Márcio Henrique Melo de. **O ATO NARRATIVO E A INCLUSÃO DIGITAL: concepções, perspectivas e vídeos por jovens de periferia**. 2013. 258 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Departamento de Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.
- AZARRI, E. F.; CUSTÓDIO, M. A. Fanfics, Google Docs: a produção textual colaborativa. In: ROJO, Roxane et al (Org.). **Escol@ Conectada: os Multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 1997.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora 70, 1997.
- BARREIRO, Ana Claudia. **A inclusão Digital sob o prisma da construção do conhecimento**. Educação e Currículo – PUCSP, 2004.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. Moran, Jose Manuel (org.). IN: Novas tecnologias e mediação pedagógica, v. 16, p. 67-132, 2009.
- BEVILAQUA, Raquel. **Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências**. Goiás: Revlet – Revista Virtual de Letras, v. 05, n. 01, jan/jul. 2013. Issn: 2176-9125. Disponível em: <<http://revlet.com.br/artigos/175.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2013.
- BONILLA, Maria Helena Silveira. Formação de professores em tempos de WEB 2.0. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). **Escola, tecnologias digitais e cinema**. Juiz de Fora: UFJF, 2011. P. 59-88.
- BOTERF, Guy Le. Pesquisa Participante: Propostas e Reflexões Metodológicas. In: BRANDÃO, Carlos (org.). **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BUZATO, M. E. K. **Letramentos Digitais e Formação de Professores**. Portal Educarede. 2006 Disponível em: <http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/MarceloBuzato.pdf> Acesso em 10 jul. 2013.

BUZATO, M. E. K. **Entre a Fronteira e a Periferia: Linguagem e Letramento na Inclusão Digital**. 2007. 284f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

BUZATO, M. E. K. . Inclusão digital como invenção do cotidiano: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 38, maio/ago. 2008.

BUZATO, Marcelo. **Letramentos digitais, apropriação tecnológica e inovação**: In: III Encontro Nacional sobre Hipertexto, 2009, Belo Horizonte. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/hipertexto2009/anais/g-1/letramentos-digitais-apropriacao-tecnologica.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2012.

BORTEF, Guy Le. Pesquisa Participante: propostas e reflexões metodológicas. In: Brandão, Carlos (org.). **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura**; v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

CHARLOT, Bernad. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CATANI, A. M.; GILIOLI, R. S. P. **Culturas Juvenis: múltiplos olhares**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

CHAGAS, Maria Neuza Pedrosa. **Projeto Informática para a Comunidade: Uma Perspectiva de Inclusão Digital sob o Olhar dos Alunos Participantes**. 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2011.

CANCLINI, Néstor García. Culturas híbridas, poderes oblíquos. In: **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2008.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. (Orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

CORTÊS, H. S. A sala de aula como espaço de vida: Educação e mídia. In: **Leituras significações plurais – educação e mídia: o visível, o ilusório, a**

imagem. EDIPUCRS: Porto Alegre, 2003.

COSTA, Cristina. **Ficção, Comunicação e Mídias**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2002.

COSTA, Rogério. **A cultura digital**. Publifolha, 2002.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2003, n.24, pp. 40-52. ISSN 1413-2478.

DAYRELL, Juarez. **A escola "faz" as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. Soc. [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 1105-1128. ISSN 0101-7330.

DAYRELL, Juarez. **A música entra em cena: rap e funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DEMO, Pedro. **Pesquisa Participante: Saber pensar e intervir juntos**. Brasília/DF: Liber Livros Editora, 2004.

DEMO, Pedro. **Pedro Demo aborda os desafios da linguagem no século XXI**. Curitiba, Nota 10 Editorial, 2008. Disponível em: http://www.nota10.com.br/antigo/noticia-detalhe/_Pedro-Demo-aborda-os-desafios-da-linguagem-no-seculo-XXI . Acesso em 11 fev 2013.

DIONÍSIO, Ângela. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Mário Alcir et al. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas – PR: Kayganguê, 2007.

DURAN, Érika Rodrigues Simões. **A linguagem da animação como instrumental de ensino**. 2010. 159 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Design, 2010.

FALS BORDA, Orlando. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.) **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 42-62.

FEIXA, Carlos; NILAN Pam. Uma juventude global? Identidades híbridas, mundos plurais. **Revista de Ciências Sociais**. n. 31, 2009 , p. 13-28. Disponível em:

<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/6818/4253>. Acesso em 03 mar 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRADE, Isabel Cristina A. da Silva. Alfabetização Digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com a aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, C. V. & RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento Digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte; Ceale: Autêntica, 2005. p. 59-83.

FREITAS, Maria Teresa. **Letramento digital e formação de professores**. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 26, n. 3, Dec. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 jun 2013.

GEE, J. P. "The New Literacy Studies: from socially situated to the work of the social", in: BARTON, D. et al. (orgs.) **Situated literacies**. Reading and writing in context. Londres, Nova York: Routledge, 2000, p. 180-196.

GIL, Antonio. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2ª ed. - São Paulo: Atlas, 1989.

GIROUX, Henry A. **Escola Crítica e Política Cultural**. Tradução Dagmar M. L. Zibas. 3. Ed São Paulo: Cortez autores Associados, 1992.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. Cortez Editora, 2011.

GÓMEZ, A. I. Pérez. Cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

GOULART, Cecília. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, Carla & RIBEIRO, Ana Elisa (organizadoras). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas – 3.ed.** – Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão Universitária: Comunicação ou Domesticação?** 1986. Ed. São Paulo: Cortez, Universidade Federal do Ceará, 1986.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: http://www.ufrgs.br/neccso/downloads_pesquisadores.htm. Acesso em: 16 jan 2013.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. organização Liv Sovik; tradução Adelaine La Guardia Resende...[et. al.]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

IEDEMA, R. **Multimodality, resemiotization**: extending the analysis of discourse as multi-semiotic practice. *Visual communication*, Stanford, v. 2, n. 1, p. 29-57, 2003.

JOHNSON-EILOLA, Johndan; HEA, Amy C. Kimme, **After Hypertext**: Other Ideas. *Computers and Composition*, v. 20, n. 4, 2003. Disponível em: <<http://people.clarkson.edu/~johndan/read/other%20ideas%206.0.doc>>. Acesso em: 19 dez 2013.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

KENSKI, V. M. **Educomunicação e comunicação**: interconexões e convergências. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000300002. Acesso em março/2012.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Critical literacy and new Technologies**. Symposium paper, American Educational Research Association Annual Conference, 13-17 April, 1998, San Diego. Disponível em: <<http://everydayliteracies.net/files/critlitnewtechs.html>>. Acesso em: 12 dez.2013.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling “the new” in new literacies (p. 1–24) In _____.(Eds.) **A new literacies sampler**. New York: Peter Lang, 2007. Disponível em: http://everydayliteracies.net/files/NewLiteraciesSampler_2007.pdf . Acesso em 11 nov 2013.

LAVILLE, C.; DIONNE. J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEMKE, Jay L. **Letramento metamidiático**: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010.

LEMKE, J.L. **Travels in Hypermodality**. SAGE Publications. London, Thousand Oaks, CA, and New Delhi. Vol. 1(3):299-325, 2002.

LEMOS, André. Cibercultura. Alguns pontos para compreender nossa época. In: LEMOS, André; CUNHA, Paulo (orgs.). **Olhares sobre a cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

LEMOS, André; COSTA, Leonardo. Um modelo de inclusão digital: o caso da cidade de Salvador. In: **Eptic Online**. Vol. VII, n. VI, Sep. a Dic. 2005.

LEMOS, André; COSTA, Leonardo. Um modelo de Inclusão: o caso da cidade de Salvador. In: LEMOS, André (Orgs.). **Cidade digital: portais, inclusão e redes no Brasil**. Salvador: EDUFBA, 2007.

LEMOS, André. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sullinas, 3^a. ed. 2007.

LEMOS, André. Ciberespaço e tecnologias móveis. Processos de territorialização e desterritorialização na cibercultura. **Imagem, visibilidade e cultura midiática**. Livro da XV COMPÓS. Porto Alegre: Sulina, 2007.

LEMOS, André. **Comunicação e práticas sociais no espaço urbano**: as características dos Dispositivos Híbridos Móveis de Conexão Multirredes (DHMCM). Comunicação, Mídia e Consumo, v. 4, n. 10, p. 23-40, 2008.

LEMOS, André. **Cultura da mobilidade**. Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia, v. 1, n. 40, 2009.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 2000.

LIBÂNIO, José Carlos. Cultura jovem, mídias e escola: o que muda no trabalho dos professores? In: Educativa, v. 9, n. 1. Goiânia, 2006.

LINDEMANN, Cristiane. **O perfil da notícia n webjornalismo**: uma análise do canal vc repórter, do Portal Terra. 2008. 119 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação. Programa de Pós-graduação em Comunicação e Informação. Porto Alegre. 2008.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU - Editora Pedagógica Universitária Ltda., 1986.

MAIA, J. O. Novos e híbridos letramentos em contexto de periferia. In: ROJO, Roxane et al (Org.). **Escol@ Conectada**: os Multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, v. 2, p. 58-59, 2004.

MARTIN-BARBERO, Jesus; REY, German. **Os exercícios do ver**. São Paulo: Senac, 2001.

MEDINA, Cremilda de Araújo. **Entrevista**: o diálogo possível. Ática, 1986.

- MELO, Jowânia Rosas de. **A extensão universitária na UFPE: uma análise sobre a produção extensionista na perspectiva docente 2004-2009**. 162 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CCSA. Administração, 2010.
- MELUCCI, Alberto. **Vivencia y Convivência: teoria social para uma era de la información**. Madrid: Trota, 2001.
- MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu**. São Leopoldo: Unisinos, 2004.
- MINAYO, Maria C.S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 6 ed. Petrópolis : Vozes, 2011.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual: discursiva**. 2. ed. rev. Editora Unijuí, 2007.
- MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, V.22, n. 37, p7-32, 1999.
- MORAN, J. M. O vídeo na sala de aula. **Comunicação e educação**. São Paulo, v.1, n.2, p. 27-35, Jan./abr. 1995.
- MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: In: MORAN; José Manuel; MASSETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 14 ed. São Paulo: Papyrus, 2000.
- MORAN, José Manuel. **Tecnologias de comunicação e interação**. 2002. Disponível em http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/material/introductorio/pdf/etapa2_Tec_com_e_interacao.pdf. Acesso em 09/dez/2013.
- MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Papyrus Editora, 2009.
- MORTATTI, Maria do R. Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.
- MURY, Luiz G. M. **Uma metodologia para adaptação e melhoria de produtos a partir da engenharia reversa**. 2000. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre/RS. 2000.
- NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, Bill & KALANTZIS, Mary (orgs.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2006. http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, M. I. M. de; EUGENIO, Fernanda (Orgs.). **Culturas Jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

PADILHA, Maria Auxiliadora Soares; ABRANCHES, Sérgio Paulino. Proidigit@I: espaço de criação e compartilhamento para inclusão digital de jovens da periferia de Recife, Olinda e Caruaru. In: CARVALHO, Liliane Maria Teixeira Lima de; MONTEIRO, Carlos Eduardo Ferreira. **Extensão e Educação: experiências formadoras, socializantes e inclusivas**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2012. No prelo.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

PELLANDA, Eduardo Campos. **Comunicação móvel: das potencialidades aos usos e aplicações**. Em *Questão*, v. 15, n. 1, 2009.

PERINA, Andrea Almeida. **As crenças do professor de inglês em relação ao computador: coletando subsídios**. Dissertação (Mestrado). Linguística aplicada e estudos da linguagem. – PUCSP, 2003.

PESCADOR, Cristina M. **Tecnologias digitais e ações de aprendizagem dos nativos Digitais**. 2010. Disponível em:

http://www.uces.br/ucs/tpcinfo/eventos/cinfo/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico7/TECNOLOGIAS%20DIGITAIS%20E%20ACOES%20DE%20APRENDIZAGEM%20DOS%20NATIVOS%20DIGITAIS.pdf. Acesso em: 17/08/2013.

PRENSKY, Marc. **Digital natives, digital immigrants**. On the Horizon. MCB University Press, v. 9, n. 5, out. 2001. Disponível em:

<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em 18 jan 2012.

PRETTO, N. Prefácio. In: COUTO, Edvaldo Souza; ROCHA, Telma Brito (org.). **A Vida no Orkut: narrativas e aprendizagens nas redes sociais**. Salvador: EDUFBA, 2010.

PROULX, SERGE. **Trajetórias de uso das tecnologias de comunicação: as formas de apropriação da cultura digital como desafios de uma 'sociedade do conhecimento'**. *Trabalhos em Linguísticas Aplicadas*, Campinas, v. 49, n. 2, 2010.

RAMOS DO Ó, Jorge; COSTA, Marisa Vorraber. **Desafios à Escola Contemporânea: um diálogo**. *Educação & Realidade*, v. 32, n. 2, 2008.

RECIFE. Lei nº 17.837, de 01 de janeiro de 2012. Disponível em: <http://leismunicipa.is/okhsg>. Acesso em 23/05/2012.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ROJO, Roxane et al (Org.). **Escol@ Conectada: os Multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.
- RODRIGUEZ, Carla Lopes. **O movimento de apropriação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) por adultos escolarizados em exercício de sua profissão**: um estudo com agentes comunitários de saúde. 2006. Dissertação (Mestrado) - Curso de Multimeios, Departamento de la, Unicamp, Campinas-SP, 2006. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000435322>. Acesso em: 08/02/2013.
- SACCOL. Amarolinda. **M-learning e u-learning: novas perspectivas das aprendizagens móvel e úbiqua**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, L. H. da (Org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, p. 58-74, 1996.
- SAITO, Fabiano Santos. **Multi)letramento Digital(is) na escola pública: reflexões sobre práticas discursivas de professores que se relacionaram com a Tecnologias da Informação e comunicação no ensino**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação de Linguística, Departamento de Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.
- SANTAELLA, Lucia. **Cultura e artes do pós-humano**. São Paulo: Paulus, 2003.
- SANTELLA, Lucia. **O que é Semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- SANTAELLA, Lucia. **Cultura e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2010.
- SANTANA, Flávia B. F. **A Escola Itinerante de Informática da Prefeitura do Recife: Instrumento de Inclusão Digital Subalterna ou Emancipatória (?)**. 2011. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Centro de Educação, Recife, 2011.
- SELBER, Stuart A. **Multiliteracies for Digital age**. Carbonale: Sothern Illionis University Press, 2004.
- STECANELA, Nilda. **Jovens e Cotidano: trânsitos pelas cultura juvenis e pela escolar da vida**. Caxias do Sul, RD: Educus, 2010.
- STREET, Brian. V. Literacy practices and literacy myths. In: SALJO, R. (Ed.) **The Written Word: Studies in Literate Thought and Action**. Springer: Verlag Press, 1988. p. 59-72.

STREET, Brian. V. **What's "new" in New Literacy Studies?** Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, New York, v.5, n.2, p.1-14, 2003. Disponível em: <<http://www.tc.columbia.edu/cice/articles/bs152.pdf>>. Acesso em: 07 ago 2013.

STREET, Brian. V. **Literacy and multimodality**. 2012. Disponível em: <<http://arquivos.lingtec.org/stis/STIS-LectureLitandMMMarch2012.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2013.

STREET, Brian. V. Literacy practices and literacy myths. In: SALJO, R. (Ed.) *The Written Word: Studies in Literate Thought and Action*. Springer: Verlag Press, 1988. p. 59-72.

SPINK, Mary Jane. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. Ed. - São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, 2002. 18p.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. Nuevos contenidos en las periferias urbanas de las ciudades intermedias del Estado de São Paulo, Brasil. *Investigaciones geográficas*, n. 54, p. 114-139, 2004.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre a juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena W.; VENTURI, Gustavo; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. Instituto Cidadania, 2005.

TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital**. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: UNESP, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEEN, Wim & VRAKING, Ben. **Homo zappiens**: educando na era digital. Tradução Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VIANNA, Heraldo M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

WARSCHAUER, Mark. **Tecnologia e inclusão social**: a exclusão digital em debate. Senac, 2006.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. 2 ed. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. **Letramento digital e ensino**.

2002. Disponível em:

<<http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>>.

Acesso em: 08 mar 2013.

APÊNDICES

Apêndice I - Questionário Online Cultura Digital

Questionário de Participação na Oficina de Vídeo de Bolso

Olá pessoal,

Que tal participar desta pesquisa? Pois bem, este questionário visa levantar dados para a pesquisa intitulada: Letramento(s) Digital(is) e Jovens de Periferia: o transitar por Multiletramento(s) Digital(is) durante o processo de produção de vídeos de bolso.

Sua contribuição será muito importante.

Agradecemos a sua colaboração! :)

Márcia Gonçalves Nogueira | UFPE

*Obrigatório



Nome: *

Primeiro nome

Idade: *

somente números

Sexo: *

- Feminino
 Masculino

Você trabalha? *

- Sim
 Não

Se sim, onde trabalha e em que horário?

*Que Recursos Tecnológicos você possui? **

Pode marcar mais de uma opção

- Computador
- Celular
- Câmera digital
- Câmera filmadora
- Tablet
- Notebook
- Netbook
- Video game
- MP3/MP4
- Nenhuma das opções
- Outro:

*De que local você costuma acessar a internet? **

Pode marcar mais de uma opção

- Casa
- Escola
- Lan house
- Casa de amigos
- Casa de parentes
- Cursos de Informática
- Outro:

*Seu celular possui que recursos? **

Pode marcar mais de uma opção

- Acesso à internet
- Bluetooth
- Câmera de foto e vídeo
- Cartão de memória
- GPS
- Gravador de voz
- Rádio FM
- TV integrada
- Jogos
- Outro:

*Qual o plano do seu celular: **

- Pós-pago (conta)
- Pré-pago

*Para você, qual o grau de importância de cada um das ações realizadas em seu celular? **

1 - nenhuma; 2 - pouco importante ; 3 - importante; 4- muito importante

	1	2	3	4
Fazer ligações	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enviar torpedos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gravar vídeos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tirar fotos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gravar áudio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acessar TV	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escutar música	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ver vídeos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jogar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acessar internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compartilhar arquivos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*Com que frequência você olha se chegou uma nova mensagem, chamada perdida ou qualquer outra notificação no seu celular? **

- Nunca
- A todo momento
- A Cada hora
- A Cada 2 horas
- A Cada 4 horas
- A Cada 6 horas
- Uma vez ao dia
- Sempre que vibra e/ou recebo alerta de mensagem

*Você acessa a internet pelo seu celular? **

- Nunca
- A todo momento
- Só quando tenho crédito
- Gostaria, mas meu celular não tem acesso à internet
- Uma vez ao dia
- A cada hora
- Outro:

Você leva quanto tempo em média, por dia, com o seu celular nas atividades abaixo: *

Marque uma opção para cada item

	o mins	de 10 a 30 mins	de 40 a 60 mins	Mais de 60 mins	Mais de 2h	Mais de 4h	Mais de 6h
Escutando música ou rádio	<input type="radio"/>						
Assistindo vídeos	<input type="radio"/>						
Escrevendo (texto, email, torpedos,...)	<input type="radio"/>						
Lendo (mensagens, email, notícias, ...)	<input type="radio"/>						
Jogando	<input type="radio"/>						
Navegando nas Redes Sociais	<input type="radio"/>						

Você usa o celular com mais frequência, em que local? *

- Escola
- Fora da escola

Em geral, você compartilha os seus arquivos do celular por meio de: *

Pode marcar mais de uma opção

- Bluetooth
- Internet (email, facebook, twitter, Instagram, etc.)
- Cabo USB pelo computador
- Cartão de Memória
- WhatsApp
- Outro:

Que tipos de arquivos você compartilha pelo celular? *

Você pode marcar mais de uma opção

- Fotos
- Vídeos (clip, animação, ...)
- Músicas
- Imagens diversas
- Material de estudo (textos, livros, atividades, ...)
- Jogos
- Links de sites diversos (jogos, música, notícias, ...)
- Outro:

*Que tipo de RECURSOS TECNOLÓGICOS você utiliza na escola? Como e para quê? Explique: **

Na sala de aula, no recreio, no intervalo

*Você usa CELULAR na escola? Como e para quê? Explique: **

Em que momentos? com ou sem professor(a)?

*Para você tem alguma diferença em usar o celular dentro e fora da escola? qual? **

Apêndice II – Roteiro de entrevista semiestruturada

1. Seu nome?
2. Sua Idade?
3. Fale um pouco de você. Onde mora, com quem, o que você mais gosta de fazer quando está de bobeira (nas horas livres)?
4. Por que se inscreveu na oficina de vídeo?
5. O que você vê de legal em produzir vídeo com celular?
6. Antes da oficina você já havia produzido vídeos com celular? Qual(is)?
7. Quando surgiu seu interesse por produzir vídeos?
8. Qual o título do Vídeo do seu grupo? Qual o gênero escolhido? Surgiram muitas ideias? E como chegaram a um consenso?
9. Sobre o vídeo que você participou? Do que falava?
10. Onde e quando foram feitas as gravações?
11. E aí como foi produzir em grupo? Todos participaram? Como foi feita a divisão dos papéis? Quem fez o quê? Qual foi sua participação?
12. O que **MAIS** gostou de fazer na oficina? Qual? Por quê?
13. Sentiu dificuldade em alguma parte da oficina? Qual? Por quê?
14. Você acha que consegue se expressar, se comunicar, falar o que pensa através do vídeo? e a mensagem foi para quem e com que intenção?
15. Além do celular, já usou outro recurso tecnológico para gravar vídeo? Qual?
16. Que diferença você vê entre um recurso e outro?
17. Depois da oficina você vai produzir mais vídeos?
18. Você pretende compartilhar seu vídeo? onde? Por quê?

Apêndice III - Termo de consentimento informado para menor

Este documento tem o objetivo de solicitar a autorização do(a) responsável pelo aluno _____ para participação na coleta de dados na pesquisa intitulada Letramento(s) digital(is) e Jovens da Periferia: o transitar por multiletramentos digitais durante o processo de produção de vídeos de bolso, desenvolvida pela mestrandia Márcia Gonçalves Nogueira, tendo como orientadora a Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Soares Padilha do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica – EDUMATEC da Universidade Federal de Pernambuco.

O projeto de pesquisa que estamos desenvolvendo busca analisar como o processo de produção de vídeo digitais (como o uso do celular) contribui para o letramento digital de jovens, considerando o contexto cultural digital destes jovens. Para tanto, iremos colher informações, relatos, materiais, depoimentos e imagens produzidas pelos jovens, a fim de analisar os tipos de Letramento(s) Digital(is) mobilizados durante o processo de produção dos vídeos digitais.

Os dados e resultados da pesquisa estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho que venha a ser publicado. A participação na pesquisa se dará por meio do preenchimento de um questionário, de entrevista a pesquisadora e registro de áudio e vídeo durante a oficina de vídeo digital oferecida pelo Programa de extensão PROI-DIGIT@L da Universidade Federal de Pernambuco na própria escola.

Esclarecemos que a participação não oferece risco ou prejuízo à pessoa participante. Se, no decorrer da pesquisa, o jovem decidir não mais continuar ou cancelar o uso das informações restadas, terá toda a liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer consequência.

Comprometo-me em esclarecer qualquer dúvida ou necessidade de informações ao participante e/ou aos seus responsáveis, durante o período da pesquisa que acontecerá na Escola Estadual Olinto Victor nos dias 23 e 25 de julho de 2013 ou através dos seguintes contatos: fone: 8829-9971 ou email: marciagnog@gmail.com.

Atenciosamente,

Márcia Gonçalves Nogueira - Mestranda

Autorizo a participação do menor acima citado.

Assinatura do pai/mãe ou responsável

Apêndice IV - Termo de consentimento informado para livre e esclarecido

Este documento tem o objetivo de solicitar a autorização para participação na coleta de dados na pesquisa intitulada Letramento(s) digital(is) e Jovens da Periferia: o transitar por multiletramentos digitais durante o processo de produção de vídeos de bolso, desenvolvida pela mestranda Márcia Gonçalves Nogueira, tendo como orientadora a Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Soares Padilha do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica – EDUMATEC da Universidade Federal de Pernambuco.

O projeto de pesquisa que estamos desenvolvendo busca analisar como o processo de produção de vídeo digitais (como o uso do celular) contribui para o letramento digital de jovens, considerando o contexto cultural digital destes jovens. Para tanto, iremos colher informações, relatos, materiais, depoimentos e imagens produzidas pelos jovens, a fim de analisar os tipos de Letramento(s) Digital(is) mobilizados durante o processo de produção dos vídeos digitais.

Os dados e resultados da pesquisa estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho que venha a ser publicado. A participação na pesquisa se dará por meio do preenchimento de um questionário, de entrevista a pesquisadora e registro de áudio e vídeo durante a oficina de vídeo digital oferecida pelo Programa de extensão PROI-DIGIT@L da Universidade Federal de Pernambuco na própria escola.

Esclarecemos que a participação não oferece risco ou prejuízo à pessoa participante. Se, no decorrer da pesquisa, o participante decidir não mais continuar ou cancelar o uso das informações restadas, terá toda a liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer consequência.

Comprometo-me em esclarecer qualquer dúvida ou necessidade de informações ao participante, durante o período da pesquisa que acontecerá na própria escola nos dias 23 e 24 de julho de 2013 ou através dos seguintes contatos: fone: 8829-9971 ou email: marciagnog@gmail.com.

Atenciosamente,

Márcia Gonçalves Nogueira - Mestranda

Assinatura do Participante